INKLUZJA SYMETRYCZNA MŁODZIEŻY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ ORAZ MŁODZIEŻY STUDIUJĄCEJ

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Prace Monograficzne 1101

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Małgorzata Pietrzak, Ewelina Sobocha

INKLUZJA SYMETRYCZNA MŁODZIEŻY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ ORAZ MŁODZIEŻY STUDIUJĄCEJ

Rozwiązania praktyczne

WNUP
KRAKÓW • 2022

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Recenzenci
prof. dr hab. Wiesław Karolak
dr hab. Krystyna Barłóg, prof. UR

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2022

Redaktor prowadząca
Natalia Majoch

Redakcja i korekta
Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne, skład
Barbara Turek ▪ IMAGINI

Projekt okładki
Janusz Schneider

ISSN 2450-7865
ISBN 978-83-8084-811-5
e-ISBN 978-83-8084-812-2
DOI 10.24917/9788380848115

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./faks: 12 662-63-83, tel.: 12 662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową
www.wydawnictwoup.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE 7

Rozdział 1

SPOŁECZNY WYMIAR NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI 11

1.1. Zapobieganie wykluczeniu społecznemu 11
1.2. Skala zjawiska niepełnosprawności 13
1.3. Wieloaspektowe ujęcie kompetencji społecznych w pedagogice specjalnej 18
1.4. Indywidualne możliwości i ograniczenia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną 25
1.5. Niepełnosprawność i niepełnosprawność intelektualna z perspektywy osoby sprawnej 31
1.6. Strategie nauczania umiejętności społecznych w inkluzji symetrycznej 37
1.7. Oczekiwane efekty edukacyjne 38
1.8. Inkluzja symetryczna jako proces zmiany nastawień społecznych i kształtowania postaw 39

Rozdział 2

INKLUZJA SYMETRYCZNA W PRAKTYCE SZKOLNEJ 49

2.1. Usprawnianie kompetencji społecznych – cele działań, tematyka spotkań 49
2.2. Poznajmy się. „Dzień dobry, kim jesteś?" 53
2.3. „Mój pamiętnik" – opowiem Wam o sobie 57
2.4. Nagrywam film *Ja tu jestem* 60
2.5. Tablica interaktywna – wirtualna rzeczywistość 65
2.6. Kuchenne rewolucje 69
2.7. Igrzyska zaangażowania – *bocce*, *kinect* 72
2.8. Kram ze sztuką 76
2.9. Patchworkowa kolekcja 82

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.10. Nasze nietypowe zainteresowania 86
2.11. Teatr emocji 91
2.12. Miasto naszych marzeń 96
2.13. Nasze uroczystości 101
2.14. *Upcycling* – reanimacja przedmiotów niepotrzebnych 106

Rozdział 3
INKLUZJA SYMETRYCZNA W INTERAKCJACH SPOŁECZNYCH 111
3.1. Wspólne działanie w przestrzeni społecznej i publicznej – cele, metodyka pracy, tematyka spotkań 111
3.2. Spotkanie ze sztuką teatralną 113
3.3. Obserwacje i eksperymenty naukowe w Uniwersytecie Jagiellońskim 119
3.4. Sesja przyrodnicza w Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ 124
3.5. Poznajemy zawody – spotkania z policjantem i pilotem 128
3.6. Pogaduszki w kawiarni 132
3.7. *Land art* – kompozycje w krajobrazie 135
3.8. Wizyta w kinie 140
3.9. *Mapping* poznawczy – spacer po okolicy, spotkanie ze smokiem na kampusie 143

Rozdział 4
DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE 149
4.1. Czynniki wpływające na przemianę postaw wobec osób z niepełnosprawnością 149
4.2. Obserwowane efekty prowadzenia zajęć w idei inkluzji symetrycznej 153

PODSUMOWANIE. *IN VARIETATE CONCORDIA* 163

BIBLIOGRAFIA 169

SPIS FOTOGRAFII 185

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

WPROWADZENIE

Idea wprowadzenia inkluzji symetrycznej w przestrzeń społeczną narodziła się w trakcie współpracy między ośrodkiem uniwersyteckim i szkolnym, tj. Instytutem Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego a Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym nr 3 w Krakowie. Od 2016 roku autorki niniejszej publikacji prowadzą działania o charakterze praktycznym i teoretyczno-poznawczym koncentrujące się na problemie edukacji włączającej (Pietrzak, Sobocha 2017, 2019; Sobocha, Pietrzak 2017).

Przedsięwzięcie opisane w książce miało wymiar praktyczny, gdyż opracowano propozycję zajęć z zastosowaniem treningów społecznych w celu rozwijania kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI) i działaniem przez doświadczanie. W spotkaniach brała udział młodzież akademicka i wychowankowie ośrodka specjalnego. W aspekcie pragmatycznym skupiono się na kształtowaniu postaw zrozumienia oraz akceptacji odmienności. Działania edukacyjne są kontynuowane ze szczególnym uwzględnieniem aktywności związanej z arteterapią oraz praktyką relacji interpersonalnych w przestrzeni publicznej.

Inicjatywa przedstawiona w książce wpisuje się w cele Agendy ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 – zapewnienia wszystkim edukacji wysokiej jakości i uczenia się przez całe życie (*Cele zrównoważonego rozwoju. Agenda 2030* 2019), a także realizuje założenia Konwencji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

o prawach osób niepełnosprawnych (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych 2012; *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Poradnik RPO* 2013). Sugerowany przez nas kierunek działań praktycznych skupiony był na relacjach społecznych osób sprawnych z osobami z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego i znacznego stopnia, ponieważ ten wymiar integracji społecznej należy do najtrudniejszych do osiągnięcia (Hulek 1987; Feuser 2012; Głodkowska 2013; Mikrut 2010, 2019; Barłóg 2017). Zadania i aktywności proponowane przez nas koncentrowały się na przemianie postaw młodzieży akademickiej wobec osób z niepełnosprawnościami wynikających z braku wiedzy i doświadczeń, których deficyt stanowi jedną z barier integracji (Sękowski 1994; Kossewska 2003; Buchnat 2008; Bąbka 2010; Krauze, Żyta, Nosarzewska 2010; Walkowska, Gągorowski 2014; Lejzerowicz 2016).

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie działań praktycznych w idei inkluzji symetrycznej wdrażanej na płaszczyźnie edukacyjnej i kontaktów społecznych łączącej młode osoby w wieku 16–24 lat z NI oraz młodzież akademicką. Inspiracją była idea inkluzji rozumiana jako „pełne członkostwo" (Daniels, Garner 1999, s. 13), a ponadto czerpanie z założeń realizowanych w edukacji integracyjnej i włączającej, które są powszechnie wdrażane z różnymi efektami (Brzezińska, Kaczan, Rycielski 2010; Dryżałowska, Kuleta-Hulboj, Numiuk i in. 2018; Barłóg, Kokoszka 2019). Inkluzja symetryczna wykracza poza wspomniane podejścia integracyjne (włączające), gdyż pozwala w większym stopniu wykorzystać kompetencje społeczne obu grup jednocześnie/równorzędnie, a całość procesu kształcenia postaw i zmiany nastawień społecznych odbywa się w różnych środowiskach. W niniejszej książce skoncentrowano się na opisie działań praktycznych osób z NI oraz osób w normie intelektualnej prowadzących do dostrzeżenia osobowości drugiego człowieka z jego mocnymi i słabymi stronami, nie koncentrując się na cechach wynikających z niepełnosprawności czy ponadprzeciętności. Założeniem inkluzji symetrycznej była myśl, iż współpraca i wzajemnie poznanie młodzieży z NI i akademickiej pozwala tym osobom współfunkcjonować w dorosłym, społeczno-kulturowo-zawodowym życiu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Monografia składa się z czterech części. W pierwszej zawarto wstęp teoretyczny przedstawiający społeczny wymiar niepełnosprawności, definicje pojęć związanych z kompetencjami społecznymi, podejściami w edukacji, wyjaśniono idee inkluzji i inkluzji symetrycznej oraz scharakteryzowano grupę, w której prowadzono działania praktyczne.

W drugiej i trzeciej części scharakteryzowano cykl zajęć – praktycznych propozycji działań edukacyjnych, opartych na wspólnej zabawie, nauce i towarzyskich kontaktach młodzieży. Opis przebiegu spotkań dopełniają nasze refleksje odnoszące się do realizacji założonych celów.

W czwartej części, opartej na obserwacjach i doświadczeniach ze współpracy, przeanalizowano czynniki wpływające na przemiany postaw wobec osób z NI oraz efekty pracy uzyskane w wyniku działań w idei inkluzji symetrycznej.

Książka skierowana jest do szerokiej grupy nauczycieli i osób pracujących z osobami z NI bez przygotowania oligofrenopedagogicznego. Nasze propozycje mogą być bezpośrednio wdrażane w środowisku szkolnym i akademickim, a także stanowić inspirację do podejmowania twórczych działań mających przekraczać bariery społeczne i tworzyć szanse na aktywne współuczestniczenie w życiu publicznym młodzieży u progu dorosłości, bez segregacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Rozdział 1

SPOŁECZNY WYMIAR NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

1.1. Zapobieganie wykluczeniu społecznemu

Współczesny świat mimo postępu cywilizacyjnego wciąż boryka się z nierównością społeczną, która ma szeroki zasięg oddziaływań i wpływa na jakość życia osób z niepełnosprawnością, szczególnie z NI, blokując możliwości ich samoakceptacji i samorealizacji (Friedman, Rizzolo 2018; Vicente, Mumbardó-Adam, Guillén i in. 2020). Wykluczenie społeczne może dotknąć każdego człowieka. Jest zjawiskiem dość powszechnym w dzisiejszym świecie. Jego konsekwencje mogą być bardzo głębokie, dotykać zarówno sfery emocjonalnej i ekonomicznej, jak i społecznej. Decydujący wpływ na akceptację lub wykluczenie mają kryteria społeczne. To one zwykle decydują o wykluczeniu z pewnych struktur czy tworów społecznych, np. instytucji, organizacji, klubów, relacji interpersonalnych, towarzystw. Źródłem takich działań są np.: brak lub niedostateczne kompetencje, odmienne poglądy, szeroko rozumiana odmienność, przekraczanie funkcjonujących norm społecznych, niestandardowe działanie odbiegające od oczekiwań społecznych. Czasem wystarczającym powodem wykluczenia bywa wygląd, ubiór, język czy etykietowanie (Dryżałowska, Kuleta-Hulboj, Numiuk i in. 2018; Chrzanowska 2015). Konsekwencją selekcji i izolacji społecznej bywa bierność i ubogi wymiar życia dotykający marginalizowane osoby oraz grupy społeczne (Kwieciński 2014). Działania integracyjne i wspieranie osób ze specjalnymi potrzebami oznacza prawo dostępu do zasobów kultury,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

nauki i edukacji, wspólne spędzanie czasu w zróżnicowanych środowiskach społecznych oraz nawiązywanie wzajemnych relacji i kontaktów.

Współczesna młodzież z niepełnoprawnością odczuwa i częściej dostrzega potrzebę wyjścia z wykluczenia. Podejmuje próby eliminowania barier. Wytrwale rozwija umiejętności przewidywania zagrożeń. Jednak należy pamiętać, że sama osoba z niepełnosprawnością nigdy nie będzie w stanie pokonać wszystkich trudności (Antoszkiewicz 2016; Barłóg 2017). Aktywny udział osób z NI wpływa na lepsze funkcjonowanie wspólnoty społecznej, co potwierdza myśl Marii Chodkowskiej, że „[…] różnice cech indywidualnych i życiowych doświadczeń wzbogacają życie społeczne grupy i są pomocne w przygotowaniu do funkcjonowania w społeczeństwie" (2009, s. 13).

Promowanie i wspieranie działań mających na celu wyrównywanie szans, jako proces udzielania pomocy osobom z niepełnosprawnością, pozwala dać sposobność, aby osoby z NI wzięły częściową odpowiedzialność za kreowanie swojego życia jako pełnoprawni uczestnicy społeczeństwa (Barłóg 2017). Poczucie własnej wartości, determinacja i samodzielność stanowią ważne wartości w życiu każdego człowieka. Rozwój autonomii osób z NI jest ważny z uwagi na kształcenie umiejętności dokonywania przez nie wyborów w życiu, co sprzyja szerszej integracji społecznej (Dykcik 1997; Kwiatkowska, Rola 2015).

Obecnie osoba z NI nie jest już postrzegana jako „upośledzona umysłowo", której meritum było niewyuczalność i niemożność abstrakcyjnego myślenia. Obecnie osoba z NI jest – jak każdy inny człowiek – wrażliwa lub gruboskórna, spokojna lub agresywna, wesoła lub ponura. Jej wyróżnikiem jest cecha słabej asymilacji wiedzy. „Niepełnosprawność intelektualna" stała się cechą „jedną z wielu", a nie istotą człowieczeństwa (Kumaniecka-Wiśniewska 2017). Osoby z NI mają swoją tożsamość, poczucie własnej wartości i godności, odczuwają potrzebę szacunku i dumę, są świadome swojej osobowości i swoich mocnych stron oraz zdają sobie sprawę, że stanowią grupę, która może mieć wpływ na otoczenie społeczne i polityczne (Schalock, Luckasson, Shogren 2007).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

1.2. Skala zjawiska niepełnosprawności

W preambule do Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych wyjaśniono, że

> […] niepełnosprawność jest pojęciem ewoluującym i że niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych 2012, s. 2).

Według American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej) niepełnosprawność intelektualna nie jest traktowana jako choroba, lecz jako stan charakteryzujący się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i w zachowaniu przystosowawczym, wyrażającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach adaptacyjnych (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley i in. 2010; Marcinkowska 2013).

Funkcjonujące w społeczeństwie pojęcie niepełnosprawności jest zróżnicowane i zależy od wielu czynników, m.in.: wieku, płci, statusu społeczno-ekonomicznego, seksualności, pochodzenia etnicznego czy dziedzictwa kulturowego. Według *International Classification of Functioning, Disability and Health* („Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia") „[…] niepełnosprawność nie jest cechą jednostki, a raczej złożonym zbiorem stanów, z których wiele jest tworem środowiska społecznego" (2001, s. 20). Definiowanie niepełnosprawności jako interakcji oznacza, że niepełnosprawność nie jest atrybutem osoby (*World Report on Disability 2011* 2011, s. 4). Postęp na rzecz aktywnego uczestnictwa społecznego można osiągnąć przez usunięcie barier, które osobom z niepełnosprawnościami utrudniają codzienne życie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Najpowszechniej stosowane kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych, chorób czy dysfunkcji są opracowywane przez World Health Organization (WHO, Światowa Organizacja Zdrowia) oraz American Psychiatric Association (Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne). W najnowszej klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM5, obowiązującej w Polsce, stosuje się termin „niepełnosprawność intelektualna" (*intellectual disability*, ID) (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*… 2013; American Psychiatric Association 2013). Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej definiuje niepełnosprawność intelektualną jako

> […] charakteryzującą się znacznymi ograniczeniami zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu adaptacyjnym, które obejmuje wiele codziennych umiejętności społecznych i praktycznych. Ta niepełnosprawność ma miejsce przed ukończeniem 18 lat (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 2020).

Każdy człowiek ma swój ogląd i obraz niepełnosprawności. Uogólnienia i spotykane powszechnie stereotypy na temat „niepełnosprawności" lub „osób niepełnosprawnych" mogą wprowadzać w błąd. Współcześnie tworzy się definicje osób z niepełnosprawnością na podstawie kryteriów biologicznych i społecznych, opracowywane dla określonych celów, np.: edukacyjnych, opieki medycznej, rehabilitacji społecznej, rehabilitacji zawodowej, zatrudnienia i dla celów rentowych. Wprowadzanie definicji teoretycznych i przedstawianie „osób niepełnosprawnych" jako osobnej grupy ludzkiej nie sprzyja integracji, a może wręcz powodować u odbiorcy przekaz, iż jest to odrębny i inny krąg ludzi. Przecież jesteśmy jedną, choć zróżnicowaną zbiorowością, która ze swojej odmienności może czerpać wzmocnienie i ubogacenie. Skojarzenia z terminem „osoby niepełnosprawne" w dyskursie publicznym są sprzeczne z podejściem do modelu społecznego z dwóch powodów. Otóż, po pierwsze, ograniczają się w dużej mierze do osób z znaczącą niepełnosprawnością fizyczną, a po drugie, nadal definiują niepełnosprawność wyłącznie jako utratę wartości (*World Report on Disability 2011* 2011; *Disability*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

and Development Report… 2019). Zarówno w Europie, jak i w Polsce odnotowywany jest wzrost liczby osób z różnymi niepełnosprawnościami. Rośnie zatem znaczenie tej zbiorowości w funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw. Postęp wiedzy i technologii, opieki medycznej i warunków społeczno-ekonomicznych przyczynia się, z jednej strony, do przeżywalności i egzystowania osób z niepełnosprawnością, ale z drugiej strony, nie oznacza to automatycznie dobrej jakości życia tych ludzi (Trębicka-Postrzygacz 2017). Dla satysfakcjonującego, godnego i pełnego doświadczania życia osób z niepełnosprawnością ważna jest debata publiczna, która pozwoli na zmianę postrzegania modelu społecznego i przyjęcie niepełnosprawności jako jednej z cech zbiorowości ludzkiej, a tym samym na zmianę hierarchii wartości. Niestety brak włączenia osób z niepełnosprawnością w nurt życia społecznego powoduje, że osoby z głębszymi rodzajami niepełnosprawności często doświadczają bardziej niekorzystnej sytuacji życiowej, na co wskazują dane europejskie dotyczące zatrudnienia (Grammenos 2003). Alienacja dotyczy również edukacji. W skali Europy w grupie wiekowej 16–19 lat wskaźnik nieuczestniczenia w edukacji wynosi 37% w przypadku osób o znacznym ograniczeniu funkcjonowania, 25% w przypadku osób w pewnym stopniu ograniczonym funkcjonowaniu oraz aż 17% w przypadku osób bez ograniczeń, czyli mogących brać aktywny udział w procesie edukacyjnym (European Commisssion 2010). Istotny zapis w Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010–2020 (*European Disability Strategy 2010–2020*) podkreśla znaczenie

> […] podniesienia świadomości społeczeństwa na temat problemów związanych z niepełnosprawnością i promowanie wśród osób z niepełnosprawnością wiedzy na temat ich praw i sposobów korzystania z nich (European Commisssion 2010, s. 9).

Pozytywne zmiany w mentalności społecznej dadzą możliwość włączania się osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego w wymiarze edukacyjnym, zawodowym i kulturowym, a jednocześnie odejście od bycia biernym odbiorcą świadczeń społecznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Z badania obciążenia zdrowotnego (*global burden of disease*), które zostało przeprowadzone w 2004 roku przez grupę ekspertów z całego świata, z uczestnictwem WHO, wynika, że u 15,3% światowej populacji występuje umiarkowana i znaczna niepełnosprawność, a 2,9% doświadcza głębokiej niepełnosprawności. Wśród osób w wieku 0–14 lat liczby te wyniosły odpowiednio 5,1% i 0,7%, a powyżej 15 roku życia proporcje te wynoszą 19,4% i 3,8% (*World Report on Disability 2011* 2011, s. 29). Występowanie niepełnosprawności intelektualnej w populacji ogólnej wynosi około 1% w krajach bogatych (o wysokim poziomie PKB) oraz 2% w krajach o niskim i średnim PKB (Jurek, Pawlicka 2015).

W Polsce dane o osobach z niepełnosprawnością pochodzą z Centrum Informatycznego Edukacji oraz Głównego Urzędu Statystycznego (obszar Edukacja), a także badań reprezentacyjnych (ankietowych). Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych przedstawia wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 roku, w którym liczba osób niepełnosprawnych wynosiła na koniec marca 2011 około 4,7 mln osób, co stanowi 12,2% ludności kraju (*Ludność i gospodarstwa domowe…* 2013, s. 53; Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, dostęp 1.04.2022). Według informacji sygnalnej GUS-u, pochodzącej z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2021 roku, w roku szkolnym 2020/2021 w Polsce w szkołach kształciło się 191,4 tys. dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Osoby niepełnosprawne w 2020 roku. Informacja sygnalna w formacie PDF*, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/osoby--niepelnosprawne-w-2020-roku,33,2.html, dostęp 20.06.2021). Powyższe dane dotyczą wyłącznie osób zakwalifikowanych prawnie do tej zbiorowości na podstawie orzeczenia, czyli nie uwzględniają dzieci poniżej 16 roku życia. Należy podkreślić, że udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące niepełnosprawności odbywało się na zasadzie dobrowolności ze względu na specyfikę i wrażliwość tematu. Według informacji GUS-u, prawie 1,5 mln osób odmówiło udzielania odpowiedzi, co rzutuje na kompletność pozyskanych informacji (Slany 2014). Dzieci do

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

lat 16 stanowiły 4,4% (205,7 tys.) ogółu populacji osób niepełnosprawnych, w tym z NI w stopniu lekkim było 45,5 tys. dzieci, umiarkowanym i znacznym – 20,1 tys., a z niepełnosprawnością sprzężoną – 36,5 tys. Dzieci z NI w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym uczęszczające do szkoły podstawowej stanowiły 1,1% populacji dzieci szkolnych; młodzież z NI uczęszczająca do gimnazjum stanowiła 2,1% populacji gimnazjalistów, a uczęszczająca do szkół zawodowych – 6,5% populacji uczniów (*Uczniowie i studenci niepełnosprawni* 2016; *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016* 2016; *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2018/2019*… 2018).

W roku szkolnym 2018/2019 w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży uczyło się 116,0 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowili oni 3,8% zbiorowości uczniów szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży. Największy odsetek stanowili uczniowie z NI w stopniu lekkim (24,3%), autyzmem (w tym z zespołem Aspergera) (18,5%), niepełnosprawnościami sprzężonymi (18,0%), niepełnosprawnością ruchową (w tym z afazją) (11,0%) oraz z NI w stopniu umiarkowanym lub znacznym (9,1%). Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w większości przypadków uczęszczali do szkół podstawowych ogólnodostępnych (66,6% *vs* 67,2% w roku szkolnym 2017/2018). Kształciło się w nich 77,3 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym w oddziałach specjalnych – 1,8%, w oddziałach integracyjnych – 29,6%, natomiast w oddziałach ogólnodostępnych – 68,6% (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019* 2019; *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2018/2019*… 2018). Na poziomie gimnazjalnym w szkołach specjalnych kształciło się ogółem 8,9 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, natomiast w placówkach ogólnodostępnych 9,3 tys. Według danych GUS z roku szkolnego 2018/2019, w szkołach przysposabiających do pracy kształciło się 10,5 tys. uczniów, a ukończyło je 2,3 tys. osób. Pełna charakterystyka dostosowań wymagań edukacyjnych dotycząca wszystkich rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych zawarta jest w publikacji Agnieszki Olechowskiej (2020),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

która na podstawie rozważań teoretycznych prezentuje praktyczne rozwiązania, m.in.: dostosowanie organizacji nauczania, metod i środków dydaktycznych oraz indywidualnych pomocy. Ścieżki edukacyjne uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są silnie zindywidualizowane i zależą m.in. od takich czynników, jak: stopień niepełnosprawności, stan zdrowia, motywacja, obowiązek szkolny, dostępność placówki oświatowej, oferta edukacyjna, doradztwo zawodowe i specjalistyczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

W szkołach specjalnych w roku szkolnym 2019/2020 uczyło się 63 026 uczniów i uczennic, w tym w szkołach podstawowych 47 099 osób, liceach – 2621, szkołach branżowych I stopnia – 12 335, technikach – 971 (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020* 2020).

Powyższe dane uświadamiają, że grupa wymagająca szczególnego przygotowania do godnego życia jest duża i zróżnicowana. Okres szkolny jest ważnym etapem przygotowującym do dorosłego życia w społeczeństwie, podczas którego następuje wyposażenie w kompetencje społeczne młodych osób z dysfunkcjami i trudnościami. Specyfika placówek specjalnych wymaga działań mających na celu integrację młodych z niepełnosprawnością ze społeczeństwem, dopełnieniem których winny być stałe i szerokie kontakty rówieśnicze.

1.3. Wieloaspektowe ujęcie kompetencji społecznych w pedagogice specjalnej

Twórcze i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym, aktywność obywatelska i zaangażowany udział w publiczną działalność należą do jednej z ośmiu kluczowych kompetencji, które są fundamentalne dla każdej osoby w społeczeństwie opartym na wiedzy. Umiejętność współpracy w zróżnicowanej zbiorowości oraz dyspozycja do udzielania wsparcia potrzebującym stanowią część strategii uczenia się przez całe życie, rekomendowanej przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej (*Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council*… 2006, s. 10–18). Warunkiem skutecznej integracji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

społecznej jest kształtowanie i rozwijanie na każdym etapie edukacji kompetencji do zaangażowanego i trwałego uczestnictwa w życiu społecznym. Wyzwaniem edukacyjnym jest wsparcie osób z grup ryzyka, w tym młodzieży z NI.

Proponowane przez nas działania praktyczne, opisane w 2 i 3 rozdziale, to proces kształtowania postaw prowadzących do nabycia kompetencji społecznych umożliwiających satysfakcjonujące życie w przestrzeni publicznej. Termin „kompetencje społeczne" pojawia się w kontekście wielu terminów odnoszących się do opisu osobowości i działań w zbiorowości. Aby jednoznacznie określić, w jakim znaczeniu został użyty w niniejszej książce, poniżej zostały przedstawione różne definicje, w świetle których termin ten pojawia się najczęściej, jest z nim mylony lub używany jako synonim.

Łaciński termin *competentia* oznacza „odpowiedniość, fachowość", a także zakres uprawnień i pełnomocnictw. Według słowników języka polskiego słowo „kompetencje" to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, z rozróżnieniem na kompetencje miękkie (czyli zdolności psychospołeczne, np. elastyczność, kreatywność, komunikatywność) oraz kompetencje twarde (umiejętności potrzebne do wykonywania danej pracy, np. obsługa komputera czy znajomość języków). *Mały słownik języka polskiego* (1994) definiuje „umiejętność" jako praktyczną znajomość czegoś, wiedzę o czymś, biegłość.

W dyskursie naukowym toczy się szeroka dyskusja dotycząca terminu „kompetencje i umiejętności" (Winterton, Delamare-Le Deist, Stringfellow 2006; Winterton 2009; Wolska 2011, 2015; Hamond, Haccou 2013; Oleksyn 2018). Odmienność w definiowaniu wymienionych pojęć wynika z różnic kulturowych danego kraju, systemu edukacji i podejścia naukowego, w tym podejścia w danej dziedzinie. Generalnie przyjmuje się, że umiejętności to „[…] gotowość do świadomego działania, oparta na odpowiedniej wiedzy oraz na ruchowym opanowaniu elementów czynności" (Wolska 2015). Natomiast kompetencje to „[…] umiejętności, wiedza, cechy osobiste oraz zachowania potrzebne do skutecznego odgrywania roli / wykonywania pracy" (Kupczyk, Stor 2017).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Przytoczona definicja jest oparta na popularnych koncepcjach kompetencji, w tym na koncepcji Jonathana Wintertona (2009), który w swojej typologii wyróżnia następujące grupy ważne z punktu widzenia edukacji inkluzyjnej:

1. kompetencje poznawcze – dotyczące uczenia się i rozumienia, otwartości i ciekawości świata;
2. kompetencje funkcjonalne – umiejętności praktyczne; operacyjne i zawodowe;
3. metakompetencje – zdolność do refleksji; dotyczą wiedzy o własnych mocnych i słabych stronach intelektualnych, jak stosować umiejętności i wiedzę w różnych sytuacjach zadaniowych oraz jak zdobywać brakujące kompetencje;
4. kompetencje społeczne – postawy, czyli kompetencje „operacyjne" i „osobiste"; zdolność empatii, komunikacji i współpracy.

Kompetencje społeczne zostały wprowadzone jako termin do psychologii w 1959 roku. Dotyczą one relacji interpersonalnych oraz zachowania się w sytuacjach społecznych. Za osobę kompetentną społecznie uznaje się osobę zdolną do nawiązywania satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi na płaszczyźnie zawodowej i społecznej (Baczała 2012). Pojęcie kompetencji społecznych jest też określane jako ocena „[…] pozytywnych zachowań społecznych, które przyczyniają się do powstawania i utrzymywania pozytywnych interakcji społecznych" (La Greca 1993, s. 288).

W załączniku do *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych*… (2006), opisującego kluczowe kompetencje uczenia się przez całe życie, przedstawiono podstawowe umiejętności należące do kompetencji społecznych, w tym: umiejętność przychylnego komunikowania się w różnych środowiskach, wykazywania tolerancji, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, budowania atmosfery zaufania i odczuwania empatii. Osoby powinny umiejętnie oddzielać sferę osobistą i zawodową, być w stanie uwalniać się od frustracji i stresu,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

pokonywać uprzedzenia oraz cenić i szanować odmienność innych członków społeczności. Generalnie kompetencje odnoszą się do skutecznego funkcjonowania człowieka w aspektach: poznawczym (autorefleksja, rozumienie innych, analiza faktów i wnioskowanie), emocjonalnym (świadomość i kontrolowanie emocji, empatia) oraz behawioralnym (asertywność, komunikatywność, opanowanie, aktywność) (Wiszejko-Wierzbicka 2016).

Czynniki wpływające na rozwój kompetencji społecznych to: indywidualne zdolności, wiedza, rozumienie sytuacji, umiejętności interpersonalne, aktywność, doświadczenie, motywacja (Winterton, Delamare-Le Deist, Stringfellow 2006). Autorzy podkreślają, że są to czynniki wpływające na rozwój kompetencji, a nie kompetencje społeczne. Na przykład dana jednostka może mieć kompetencje, ale nie być zmotywowana; może posiadać wiedzę o regułach zachowania w towarzystwie, ale ich nie przestrzegać. Na kompetencje społeczne w procesie edukacji ma wpływ środowisko uczenia się, w którym podkreśla się zdolność komunikowania się i współpracy ze sobą. Udane sytuacje w zakresie komunikacji i współpracy obejmują szeroki zakres umiejętności i zachowań, do których należą: praca zespołowa, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, stawianie czoła wyzwaniom, nawiązywanie i utrzymywanie relacji, samokontrola, asertywność, odpowiedzialność, szacunek, kreatywność, krytyczne myślenie. Rozwój kompetencji społecznych od lat szkolnych do uniwersyteckich ma wyjątkowe znaczenie dla rozwoju osobistego, poczucia własnej wartości i szacunku dla społecznie ustalonych praw człowieka (Gedvilienė 2012). W ocenie Anny I. Brzezińskiej, Radosława Kaczana i Piotra Rycielskiego

> […] kompetencje społeczne zdobyte w naturalnych relacjach rodzinnych i sąsiedzkich oraz grupach rówieśniczych i towarzyskich stanowią ważny, w jakimś sensie podstawowy i „początkowy" kapitał osoby niepełnosprawnej […]. Jest to jej swoisty zalążek, umożliwiający lub ograniczający budowanie kolejnych relacji i związków społecznych (2010, s. 58).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Mimo iż kompetencje społeczne odgrywają znaczącą rolę, to trudno je w jednoznaczny sposób mierzyć i wykazywać ich przyrost. Dlatego też wykorzystuje się wiele różnorodnych metod, takich jak: obserwacja, raporty własne, kwestionariusze, skale lub wywiady. Badacze są zgodni, że wybór metody musi być podyktowany kontekstem, którego dotyczy analizowana sytuacja (Goleman 1997; Matczak 2007; Schoon 2009; Martowska, Matczak 2013; Knopp 2013; Baczała 2016; Leganés-Lavall, Pérez-Aldeguer 2016).

Daniel Goleman (1997) i Anna Matczak (2007) podkreślają, że kompetencje społeczne wynikają z inteligencji społecznej i są ściśle z nią powiązane. Edward Thorndike użył po raz pierwszy terminu „inteligencja społeczna" w 1920 roku na określenie rozważnego postępowania w interakcjach społecznych (Wojnarska 2016). Ogólnie inteligencję społeczną określa się jako zdolność porozumiewania z innymi i zachęcanie ich do współpracy. Goleman wyróżnił dwie kategorie składników inteligencji społecznej: świadomość społeczną (to, co wyczuwamy w innych) i sprawność społeczną (to, co robimy z tą świadomością) (Wojnarska 2016, s. 224). Inteligencja społeczna ma ogromne znaczenie dla działań zespołowych. Ważna jest umiejętność uświadamiania indywidualnych zasobów, odczytywania ludzkiego potencjału oraz rozumienia i wykorzystania dynamiki grupy (Goleman 2007).

Inteligencja społeczna ma bliski związek z inteligencją emocjonalną. W ujęciu Matczak inteligencja społeczna jest pojęciem szerszym niż inteligencja emocjonalna (Wojnarska 2016, s. 225). Inteligencję emocjonalną definiuje się jako zbiór zdolności warunkujących konstruktywne wykorzystywanie emocji przy rozwiązywaniu problemów, przeważnie społecznych, przez skuteczne przetwarzania informacji. Autorami tego terminu są Peter Salovey i John D. Mayer. Inteligencja emocjonalna jest przez nich ujmowana jako umiejętność rozpoznawania oraz różnicowania własnych i cudzych emocji, kontrolowania emocji, radzenia sobie z emocjami własnymi i innych osób, wspomagania myślenia za pomocą emocji (Mayer, Salovey 1999).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Inteligencja emocjonalna warunkuje potencjalne zdolności uczenia się umiejętności praktycznych. Ich podłoże stanowią: samoświadomość, motywacja, samokontrola, empatia i wypracowywanie dojrzałych stosunków z innymi osobami (Goleman 1997). Inteligencja emocjonalna może stale wzrastać w konsekwencji doświadczeń na różnych etapach życia. Pozwalają one na rozumienie własnych nastrojów, nabycie umiejętności panowania nad emocjami, słuchania i empatii. Mimo to Goleman zauważa pewien paradoks: chociaż „[…] dzieci uzyskują coraz wyższe wyniki w badaniach ilorazu inteligencji, to ich inteligencja emocjonalna stale się zmniejsza" (2007, s. 22). Autor ten dowodzi, że inteligencja emocjonalna odgrywa większą rolę niż iloraz inteligencji i wiedza fachowa. Dojrzała świadomość własnego nastroju pozwala panować nad emocjami, współodczuwać, wsłuchiwać i wczuwać się w potrzeby innych, a tym samym zwiększać kompetencje emocjonalne (Goleman 2007). Prowadzi to do wniosku, że istotą rozwoju emocjonalnego są stałe, bliskie, życzliwe relacje międzyludzkie.

Powyżej przytoczone i wyjaśnione terminy związane z kształtowaniem postaw, czyli: kompetencje społeczne, inteligencja społeczna i inteligencja emocjonalna, stanowiły dla autorek niniejszej książki podstawę do wyodrębnienia trzech kategorii kompetencji istotnych w podjętych działaniach praktycznych.

Wymienione kompetencje dotyczą osób z NI:

1. kompetencje determinujące posiadanie instrumentalnych umiejętności społecznych: zdolność rozumienia siebie i własnych emocji, samodzielność, podporządkowanie się, odpowiedzialność, zdolność samomotywacji, umiejętności komunikacyjne;
2. kompetencje warunkujące prawidłowe relacje towarzyskie: nawiązywanie i utrzymanie relacji, samokontrola, radzenie sobie ze stresem;
3. kompetencje warunkujące efektywność zachowań w przestrzeni publicznej: znajomość i stosowanie się do zasad funkcjonowania z innymi, zdolność adaptacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Kolejne kompetencje dotyczą osób podejmujących działania z osobami z NI:

1. kompetencje determinujące posiadanie wiedzy i umiejętności społecznych: otwartość, akceptacja, wiedza na temat ograniczeń, zdolność rozumienia osób z dysfunkcjami, świadomość inności, umiejętności komunikacyjne, odpowiedzialność, inicjatywa;
2. kompetencje warunkujące prawidłowe relacje towarzyskie: nawiązywanie i utrzymanie relacji, partnerstwo stosunków, radzenie sobie ze stresem i nieprzewidywalnymi zachowaniami, sterowanie sytuacjami społecznymi;
3. kompetencje warunkujące efektywność zachowań w przestrzeni publicznej: znajomość i stosowanie się do zasad funkcjonowania z innymi, naturalność w działaniu.

Warto nadmienić, iż w przypadku osób z NI deficyty intelektualne nie eliminują inteligencji emocjonalnej. Warunkiem ich prawidłowego rozwoju i pełnego, satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie jest stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej w rówieśniczej grupie z młodzieżą pełnosprawną. Inteligencja emocjonalna warunkuje bowiem możliwości uczenia się umiejętności praktycznych, w tym wzmacniania i rozwijania kompetencji społecznych. Kontakty studiujących młodych ludzi z młodzieżą z niepełnosprawnościami budują zrozumienie, wzbogacają umiejętności praktycznego wchodzenia w relację i współpracę. Mimo iż studenci mają wiedzę i są zmotywowani do pracy z osobami z niepełnosprawnościami, to barierą w kontaktach i pracy jest brak bezpośrednich relacji rówieśniczych. Ważne jest, aby nie segregować i izolować młodych ludzi z uwagi na ich osobnicze cechy. Pełne kompetencje społeczne mają szanse ukształtować się w zróżnicowanym środowisku społecznym.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

1.4. Indywidualne możliwości i ograniczenia młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

1.4.1. Specyfika funkcjonowania i potrzeb młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Społeczność młodzieży z NI jest bardzo zróżnicowana w sferach orientacyjno-poznawczej, behawioralnej, emocjonalnej, wolicjonalnej oraz umiejętności komunikacyjnych. Osoby z NI mogą mieć: obniżoną sprawność postrzegania i koncentracji uwagi, ograniczony zakres pamięci i rozumienia pojęć abstrakcyjnych, zwolnione tempo myślenia, trudności z precyzją wypowiedzi. W grupie tej będą osoby z dobrą pamięcią mechaniczną, u których dominuje myślenie konkretno-obrazowe oraz sensoryczno-motoryczne. Pomimo labilności emocjonalnej wykazują dużą wrażliwość i zdolność okazywania uczuć; przejawiają potrzebę kontaktów społecznych oraz przywiązanie do osób, przedmiotów i miejsc (Stelter 2009; Bobińska, Gałecki, Pietras 2012; Marcinkowska 2013; Parchomiuk 2016).

W zależności od sprawności funkcjonowania danej osoby wyróżnia się cztery stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki. Dysfunkcje są ściśle powiązane ze stopniem niepełnosprawności, ale w różnych sferach ograniczenia mogą występować z różnym nasileniem. Ograniczenia i funkcjonowanie osób z NI są scharakteryzowane w publikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*… 2013) oraz w *International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001):

1. **Niepełnosprawność intelektualna od stopnia lekkiego do umiarkowanego.** Osoby te wolniej funkcjonują we wszystkich obszarach rozwoju poznawczego oraz umiejętności społecznych i codziennego funkcjonowania. Są zdolne do nabywania praktycznych umiejętności życiowych, wymagają minimalnego wsparcia. Osoby z większymi trudnościami w funkcjonowaniu mogą dbać o siebie, podróżować do znanych miejsc w swojej społeczności oraz uczyć się podstawowych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

umiejętności związanych z bezpieczeństwem i zdrowiem. Ich samoopieka wymaga umiarkowanego wsparcia.

2. **Niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym.** Niepełnosprawność objawia się tu jako poważne opóźnienia w rozwoju; osoby te mają ograniczone umiejętności komunikacyjne, mimo że są w stanie nauczyć się prostych codziennych czynności i wypracować proste umiejętności samoobsługowe. Osoby z niepełnosprawnością w stopniu znacznym wymagają nadzoru i wsparcia w przestrzeni publicznej oraz potrzebują stałej pomocy rodzinnej lub opiekuna.
3. **Niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim ze sprzężeniami.** Osoby te często mają co najmniej dwa współwystępujące rodzaje niepełnosprawności. Nie mogą żyć niezależnie oraz wymagają ścisłego nadzoru i pomocy we wszystkich czynnościach życiowych. Mają bardzo ograniczone zdolności komunikacyjne i często występują u nich ograniczenia fizyczne.

Wyzwaniem dla osób z NI jest radzenie sobie z: wymaganiami otoczenia, adaptacją do różnych warunków i sytuacji życiowych, przestrzeganie norm w danej grupie społecznej, nawiązywanie i podtrzymywanie relacji, ale również zaspokajanie własnych potrzeb w sposób społecznie akceptowany (Sęk 1998; Zasępa 2016). W procesie edukacji są uwzględniane i realizowane różnorodne działania mające na celu rozwój kompetencji społecznych, w tym treningi w przestrzeni publicznej. W trakcie ćwiczeń praktycznych młodzież podejmuje aktywności jako izolowana grupa pod nadzorem specjalisty opiekuna, bez pełnej swobody, autonomii i decyzyjności. Powoduje to, że w dalszym ciągu są mało aktywnymi uczestnikami interakcji społecznych.

Badania dowodzą, że wczesne doświadczenia są kluczowe dla nabywania zachowań przystosowawczych, czyli pełnowartościowego organizowania życia i funkcjonowania w określonym środowisku. Aby przystosowanie osoby z NI było harmonijne, powinno przebiegać na następujących poziomach:

- biologicznym – rozumienie funkcjonowania i potrzeb organizmu,
- psychologicznym – rozumienie siebie i swoich emocji,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- społecznym – rozumienie emocji innych osób i relacji międzyludzkich,
- kulturowym – rozumienia przeznaczenia i funkcjonowania różnych miejsc (Speck 2015; Zasępa 2016).

Dla prawidłowego rozwoju osoby z NI ważne jest dostarczanie wielu bodźców, które pozwolą od najmłodszych lat na aktywne poznawanie, oswajanie i mierzenie się z otoczeniem. Według Ottona Specka (2015) ubóstwo bodźców rzutuje na brak motywacji do nauki, a w konsekwencji obserwuje się osłabienie zainteresowania światem i potrzeby samodzielnego odkrywania. Zanik pozytywnego doświadczania otoczenia, relacji i kontaktów wpływa na bardzo słabe postępy w rozwoju lub nawet ich brak (Speck 2015). W praktyce nie docenia się społecznych zasobów i możliwości osób z NI. Niepełnosprawność traktowana jest jako stała cecha nabyta z natury, bez możliwości jej przeobrażenia. Przyczyny rozbieżności między ograniczonymi możliwościami percepcyjno-poznawczymi a dobrym funkcjonowaniem społecznym wynikają z czynników pozaintelektualnych, takich jak: osobowość, motywacja, emocje, środowisko rodzinne i rówieśnicze (Kościelska 1984).

Kompetencje społeczne można mierzyć za pomocą wielu różnych narzędzi – kwestionariuszy i arkuszy obserwacyjnych: Ewaluacja umiejętności społecznych u osób ze znacznym upośledzeniem według Matsona (MESSIER), Skala przystosowania społecznego Conkeya i Walsha (w tłumaczeniu oraz modyfikacji Pileckiej i Wolskiej), Kwestionariusz Kompetencji Społecznych Anny Matczak, Ocena kompetencji społecznych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (ASC), Matson – ewaluacja umiejętności społecznych młodzieży (MESSY), Skala do badania zachowań społecznych w szkole (wyd. 2; SSBS-2), Skala oceny zachowań społecznych w domu oraz w społeczności (HCSBS), System umiejętności społecznych (SSRS), Skala oceny umiejętności społecznych Waksmana (WSSRS), Walker-McConnell – skala umiejętności społecznych i zachowań szkolnych (WSSCSA), Skala szkolnych umiejętności społecznych (SSSRS), Katalog oceny zachowań społecznych (SBAI) (Matczak 2007; Hamond, Haccou 2013; Cytowska 2016).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Przedmiotem najczęstszych badań są: umiejętności wczuwania się w drugą osobę, komunikowania się, rozumienia zasad społecznych, umiejętność reagowania na sytuacje konfliktowe i stresowe, umiejętność celowego obserwowania relacji międzyludzkich i uświadamiania własnego miejsca w grupie społecznej. Na możliwości nabywania i rozwoju kompetencji społecznych znaczący wpływ mają: temperament, osobowość i intelekt (Pilecka, Pilecki 1990). Sam potencjał nie decyduje o posiadaniu kompetencji społecznych, jednak deficyt intelektualny u osób z NI stanowi dodatkową trudność w nabywaniu tych kompetencji. Atrybutem niwelującym ograniczenia może być osobowość, w tym motywacja osób z NI (Pietrzak, Sobocha 2017, 2019).

Działaniem warunkującym nabycie kompetencji społecznych jest trening podczas codziennej edukacji szkolnej oraz w naturalnych sytuacjach życiowych, takich jak: zajęcia sportowe, aktywność towarzyska, załatwianie spraw bytowych (Martowska 2012). Przez uczniów i uczennice z NI jest on realizowany głównie w warunkach laboratoryjnych – szkolnych, zawartych w podstawie programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej… 2017).

W podstawie programowej dla szkół specjalnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej… 2017) przewidziano w programach nauczania zajęcia edukacyjne, takie jak: funkcjonowanie osobiste i społeczne, zajęcia rozwijające komunikowanie się (w tym z uwzględnieniem zastosowania wspomagających i alternatywnych metod komunikacji) oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły/placówki. Podział treści nauczania jest propozycją otwartego zestawu sytuacji i ról społecznych, w których może znaleźć się uczeń. Pomimo zaangażowania i pomysłowości nauczycieli-pedagogów specjalnych realizacja programu przebiega w warunkach izolacji społecznej. Organizowane są liczne wycieczki, różnorodne wyjścia i imprezy/uroczystości, lecz wciąż dominuje w ich przebiegu charakter poznawczy, a nie tworzenia relacji i więzi społecznych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

W szkołach z klasami integracyjnymi – mimo stworzenia naturalnych (takich jak w życiu codziennym) warunków koegzystencji uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością – nie zawsze efektem jest tworzenie więzi i rozwój umiejętności społecznych. W prowadzonych badaniach zwraca się uwagę na występowanie negatywnych interakcji społecznych dzieci i młodzieży z NI oraz osób w normie wskutek odrzucenia i braku akceptacji przez środowisko rodzinne czy rówieśnicze (Fidelus 2006; Papugowa 2009; Bąbka 2010; Marmola 2016). Stan taki skutkuje unikaniem kontaktów towarzyskich, wycofaniem z relacji koleżeńskich, stronieniem od rówieśników i skupieniem uwagi na sobie.

1.4.2. Charakterystyka grupy młodzieży uczestniczącej w zajęciach w idei inkluzji symetrycznej

Proponowane zajęcia, opisane w 2 i 3 rozdziale książki, to efekt współpracy Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (SOSW) nr 3 w Krakowie oraz Instytutu Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego (IGiGP UJ). W okresie od listopada 2016 do grudnia 2020 roku autorki niniejszej książki prowadziły spotkania, treningi i zajęcia z młodzieżą akademicką oraz młodzieżą ze szkoły specjalnej. Inicjatywa edukacyjna, podczas której dokonywano obserwacji postaw i relacji, przebiegała nie tylko podczas zajęć w szkole, ale także w czasie treningu umiejętności społecznych (tj. zajęć poza szkołą rozwijających kompetencje funkcjonowania w życiu społecznym, np. wyjścia do kawiarni lub na wystawę sztuki, zwiedzania UJ). Taka organizacja wzajemnych spotkań umożliwiła poznanie postaw i zachowań młodzieży w ich naturalnym otoczeniu oraz przestrzeni publicznej, a także dostosowania zadań do funkcjonalnych możliwości osób z niepełnosprawnością.

Młodzież z NI to uczniowie i uczennice SOSW. Ośrodek ten zajmuje się opieką, wychowaniem i edukacją dzieci oraz młodzieży z NI w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. W projekcie wzięli udział uczniowie i uczennice z NI w stopniu umiarkowanym i znacznym,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

z poziomu ponadpodstawowego (w latach 2016–2019 gimnazjum) oraz ze Szkoły Przysposabiającej do Pracy z SOSW nr 3 w Krakowie. Młodzież ta była zróżnicowana zarówno pod względem funkcjonowania intelektualnego, jak i społecznego.

Grupę akademicką, która brała udział w zajęciach, tworzyli studenci i studentki IGiGP UJ, a także młodzież akademicka z programu Erasmus z Rumunii, Hiszpanii, Portugalii i Włoch. Młodzież akademicka rekrutowała się spośród uczestników kursów pedagogiczno-psychologicznych i dydaktycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela geografii i przyrody organizowanych przez Studium Pedagogiczne UJ oraz IGiGP UJ.

Wymienione grupy młodzieży spotykały się w celu realizacji wspólnych, twórczych działań, aby w ten sposób łamać stereotypy i bariery społeczne z nich wynikające, poznać się wzajemnie, kształtować postawy zrozumienia i akceptacji dla odmienności. W standardach kształcenia przyszli nauczyciele przedmiotowi nie mają obowiązku praktyki z uczniami ze szkół specjalnych, choć powinni wykazać się wiedzą i umiejętnościami pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Praktyka w szkole powszechnej nie dostarcza takich doświadczeń, stąd podjęłyśmy wyzwanie, aby stworzyć możliwość wzajemnych spotkań dostarczających przyszłym nauczycielom umiejętności i wiedzy do przyszłej pracy zawodowej. Przedstawione w kolejnych rozdziałach zajęcia praktyczne były inspirowane działaniami twórczymi pobudzającymi refleksję poznawczą. Spotkania nie mogły mieć charakteru czysto edukacyjnego z uwagi na specyfikę grupy. Ich swobodny, przyjacielski, ekspresyjny i kreatywny charakter pozwolił na identyfikację potrzeb, mocnych stron uczestników i skoncentrowanie się na indywidualnych zasobach młodych osób z NI.

Inspiracją do podjęcia niektórych tematów zajęć była idea arteterapii, w której ważną rolę pełni sposób wyrażania emocji, ten sam wśród młodzieży akademickiej i osób z NI. To język elastyczny, otwarty na odczytywanie siebie, wymagający uwagi na zewnętrzne sygnały i bodźce. Funkcja socjalizacyjna arteterapii przejawia się w modyfikacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

postaw ukierunkowanych na otwartość i akceptację oraz usprawnianiu umiejętności społecznych. Dzięki wykorzystaniu arteterapii i jej funkcji edukacyjnej możliwe jest wzbogacenie wiedzy o otaczającym świecie, orientacji w środowisku codziennego funkcjonowania, umiejętności nawiązywania i utrzymywania relacji międzyosobowych (Karolak, Gmitrowicz 2000; Korbut 2016). Podstawą grupowych działań arteterapeutycznych jest twórczość usprawniająca procesy poznawcze i emocjonalno-wolicjonalne oraz poprawa relacji międzyludzkich (Karolak, Gmitrowicz 2000; Florczykiewicz, Józefowski 2011; Rudowski 2014; Karolak 2019).

1.5. Niepełnosprawność i niepełnosprawność intelektualna z perspektywy osoby sprawnej

1.5.1. Postawy wobec osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie

W ciągu ostatnich 40–50 lat nastąpiły istotne zmiany w zakresie postrzegania, rozumienia, podejścia i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Do XXI wieku wyróżnia się trzy okresy, które charakteryzują postawy i stosunek społeczeństw wobec osób z niepełnosprawnością. Są to okresy:

- wrogości,
- litości i strachu, równocześnie połączony z działalnością charytatywną,
- zintensyfikowanych badań i wdrożeń działań integracyjnych.

Postrzeganie osób z niepełnosprawnościami wynikało często ze stereotypów, zwyczajów, wierzeń, ideologii i polityki (Gazdulska 2008). Postawy wobec osób niepełnosprawnych nie są stałe, ewoluują i są kształtowane przez politykę społeczną i socjalną, przyjmowane wartości i normy kulturowe, świadomość i wiedzę społeczeństwa. Wiedza, emocje i zachowanie to składniki mające wpływ na zmianę perspektywy postrzegania osób z niepełnosprawnością (Sękowski 1994). Helena Larkowa (1970) wyróżniła trzy kategorie postaw wobec osób

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

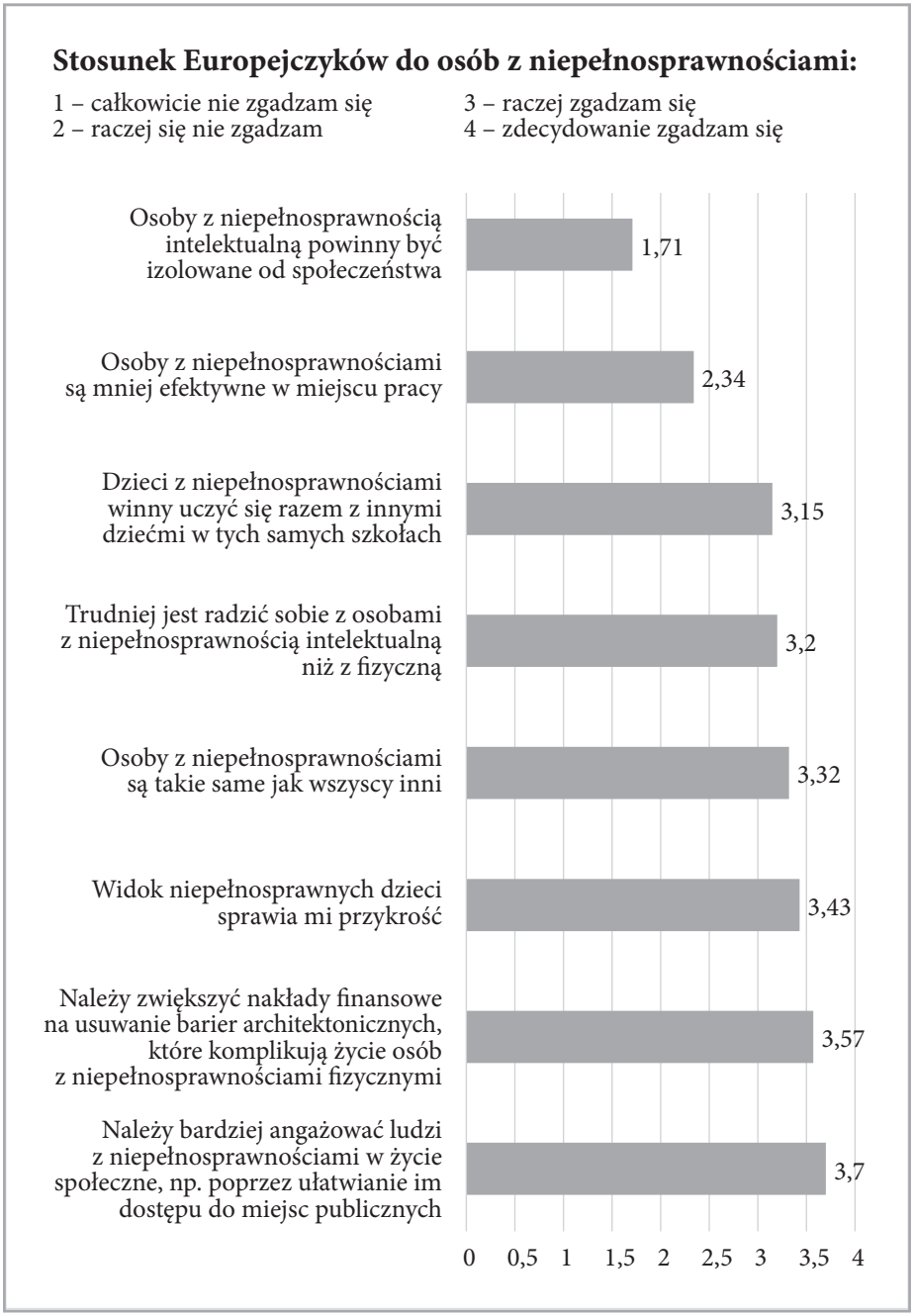
z niepełnosprawnościami, w każdej wyróżniając nastawienie pozytywne, pośrednie i negatywne. Są to postawy:

- uczuciowa (życzliwość, współczucie, niechęć),
- wolicjonalna (akceptacja, przyglądanie się, unikanie),
- intelektualna (szacunek, ciekawość, negatywna ocena).

W Polsce nieprzychylne i zdystansowane postawy wobec osób z niepełnosprawnością mają źródło w przyjmowanej przez społeczeństwo hierarchii wartości, w której wysoką pozycję zajmują: sprawność fizyczna, zdrowie, inteligencja, sukces, zamożność, niezależność (Kossewska 2003). Wyróżniającą się grupę, która jest obarczona negatywnym postrzeganiem wynikającym ze stereotypów, tworzą osoby z NI, w tym osoby z niepełnosprawnością sprzężoną, a także deformacjami ciała. W percepcji społecznej ogromne znaczenie ma wygląd, stąd głównie niepełnosprawności: ruchowa, sensoryczna i związana ze zniekształceniami ciała, są utożsamiane z niepełnosprawnością, a warto zwrócić uwagę, że 75% osób z niepełnosprawnością ma deficyty niewidoczne (Chrzanowska 2015). Według Andrzeja Edwarda Sękowskiego (1994) typ osobowości osoby sprawnej ma wpływ na postrzeganie niepełnosprawności, przy czym postawom negatywnym sprzyja autorytaryzm i egalitaryzm, a o postawach pozytywnych decyduje: wysoka inteligencja, poziom zdolności twórczych, skłanianie się ku wartościom moralnym i społecznym (Chrzanowska 2015).

Z raportu przygotowanego dla Komisji Europejskiej, Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (*Attitudes of Europeans to Disability Eurobarometer 54.2. A Report*… 2001) wynika, że 57% Europejczyków niewiele wie na temat rodzajów niepełnosprawności oraz nie ma wiedzy na temat skali zjawiska w swoim kraju. Natomiast 97% Europejczyków uważa, że należy coś zrobić, aby zintegrować osoby z niepełnosprawnościami i nie izolować osób z NI (wykres 1). Warto podkreślić, że przychylne i akceptujące postawy są widoczne wśród osób młodszych, osób z wyższym wykształceniem oraz osób posiadających wcześniejszą wiedzę lub regularny kontakt z osobami z NI (Yazbeck, McVilly, Parmenter 2004).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633



Wykres 1. Stosunek Europejczyków do osób z niepełnosprawnościami

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Attitudes of Europeans to Disability Eurobarometer 54.2. A Report…* (2001).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

1.5.2. Postawy młodzieży akademickiej wobec osób z niepełnosprawnością

Celem sprawdzenia efektywności pracy w idei inkluzji symetrycznej autorki niniejszej publikacji zdecydowały o przeprowadzeniu wśród studentów i studentek ankiety dotyczącej percepcji osób z NI[1]. Z uwagi na specyficzne funkcjonowanie osób z NI zastosowano: badania uczestniczące, badania sondażowe z wykorzystaniem kwestionariusza do samodzielnego wypełnienia oraz wywiady jakościowe. Naszym zamierzeniem było rozpoznanie nastawienia i postrzegania niepełnosprawności oraz identyfikacji czynników wpływających na ich rozwój i dojrzewanie. Celem gromadzenia danych nie było opracowanie statystyczne, lecz przedsięwzięcie badawcze typu *action research* (badania w działaniu). Przedmiotem obserwacji była społeczna sytuacja, gdzie uczestnikiem był badacz, którego rolą było dostrzec i wprowadzić udoskonalenia, aby działania przyniosły oczekiwane rezultaty (Pilch, Bauman 2010). Dzięki prowadzeniu badania w działaniu możliwa jest realizacja celu

> […] praktycznego, uwidoczniającego się w potrzebie wzajemnego rozumienia, w celu prowadzenia skoordynowanych działań […] poznawanie specyficznych właściwości wybranego wycinka własnej bieżącej praktyki, poprzez jego wielostronną analizę (Czerepaniak-Walczak 2014, s. 187, 191).

Według Earla Babbie „[…] funkcją badacza jest służenie badanym – na ogół grupom upośledzonym – jako środek skutecznego działania w ich własnym interesie" (2007, s. 323). Należy pamiętać, że badania naukowe nie służą wyłącznie zwiększeniu zasobów wiedzy, lecz wpływają na rozwój świadomości i mobilizują do działania, a w opisywanym przez nas przypadku stały się narzędziem edukacji. Warto nadmienić, że działania praktyczne wzbogacone o metodologię mogą stanowić podstawę

1 Wyniki badań w archiwum autorek.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

do rozpoczęcia badań w nurcie badań konstruktywistycznych, interpretatywnych, z wykorzystaniem metody biograficznej (Myśliwczyk 2020).

Badania sondażowe prowadzono w okresie od listopada 2017 do maja 2020 roku w: trzech rocznikach studentów geografii IGiGP UJ, grupie zagranicznych studentów z programu Erasmus, dwóch rocznikach studentów pedagogiki specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego oraz klasie gimnazjalistów i uczniów Szkoły Przysposabiającej do Pracy z SOSW nr 3 w Krakowie. Obserwacja zachowań przebiegała podczas zajęć w SOSW nr 3 oraz w czasie treningu umiejętności społecznych (tj. spotkań poza szkołą ćwiczących funkcjonowanie w życiu społecznym, np. wyjście do kina, na wystawę sztuki oraz do parku, zwiedzanie UJ). Obserwacje dotyczyły rodzaju i intensywności relacji między studentami a uczniami z NI podczas wspólnych działań. Analizowano przemianę postaw wraz z kolejnymi spotkaniami i poznawaniem się. Argumentem przemawiającym za wykorzystaniem badań uczestniczących (*participatory action research*) było objęcie nimi młodzieży z NI. Biorąc pod uwagę, że uczniowie szkoły specjalnej realizują indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, nie ma możliwości prowadzenia badań ilościowych dotyczących zachowań. Natomiast zaletą badań uczestniczących jest całościowa perspektywa, jaką dostarczają badaczowi, co umożliwia dogłębne i pełniejsze zrozumienie postrzeganego zjawiska społecznego (Babbie 2007). Badania uczestniczące stały się popularnym podejściem w nowoczesnym społeczeństwie, ponieważ zapewniają młodzieży możliwość zabierania głosu, prezentowania własnych refleksji i autentycznego przekazywania swoich opinii (Sokhanvar, Salehi 2019).

Badania sondażowe zrealizowano przed przystąpieniem do wspólnych zajęć (w trzech rocznikach akademickich). Skonstruowano kwestionariusz, który został przeprowadzony wśród studentów. Dotyczył on relacji studentów i studentek z osobami o specjalnym potrzebach edukacyjnych (w tym osób z NI). Pytania dotyczyły dotychczasowych doświadczeń w kontakcie z osobami z NI, barier i kompetencji we współdziałaniu oraz emocji towarzyszących w relacji interpersonalnej. W trakcie roku akademickiego systematycznie przeprowadzano wywiady

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

jakościowe ze studentami i studentkami oraz osobami z NI, dotyczące zmian w postrzeganiu własnej osoby i osób spotykanych podczas zajęć. Pytania dotyczyły emocji towarzyszących spotkaniom i ich zróżnicowania w zależności od długości trwania relacji. Rozmowy wśród uczniów z NI były prowadzone regularnie i odnosiły się do każdej nowo spotkanej grupy studentów oraz ogólnie do lekcji akademickich. Studenci dzielili się refleksjami po każdorazowym spotkaniu i z rocznej perspektywy.

Efektem prowadzonych studiów badawczych było dostrzeżenie zachowań charakteryzujących obserwowane grupy młodzieży. Większość ankietowanych studentów i studentek geografii (70,5%) miała kontakt z osobami z niepełnosprawnością. Stały i długi kontakt miało 19% osób, natomiast kilkurazowy – 44%. W wymienionej grupie 13% osób nabyło takiego doświadczenia przez wolontariat, a 20% przez relacje w najbliższym środowisku (rodzina, sąsiedzi) oraz podczas zajęć w szkole integracyjnej. Wyraźnie zaznaczył się wybór kierunku studiów w zależności od długości i systematyczności kontaktów z osobami z niepełnosprawnością. Młodzież wybierająca pedagogikę specjalną jeszcze przed rozpoczęciem studiów miała kontakt z osobami z niepełnosprawnością w najbliższym środowisku (18% wskazań), w szkole integracyjnej (37%) i przez wolontariat (27%). Co interesujące, niezależnie od wyboru kierunku studiów największą obawę związaną z kontaktami z osobami z NI studenci i studentki wiążą z własnymi reakcjami na nieprzewidywalne oraz nietypowe zachowania. Zarówno w grupie studiujących geografię, jak i przyszłych pedagogów specjalnych 60% osób obawiało się niespodziewanych sytuacji ze strony młodzieży z NI. Wielokrotnie pojawiały się wypowiedzi typu: „[…] wzbudzało naszą ciekawość możliwość pójścia do szkoły specjalnej, ale czuliśmy początkowo dystans", „[…] baliśmy się nieprzewidywalnych zachowań". Kolejną barierą w relacjach młodzieży akademickiej z osobami z niepełnosprawnością stanowiły sposób i forma komunikacji. Na tę trudność wskazało 23% osób studiujących geografię i 28% przyszłych pedagogów specjalnych. Dotychczasowe doświadczenia młodzieży w kontakcie z osobami z NI powodują, że ponad 90% ankietowanych w obu grupach nie czuje się kompetentnymi, aby

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

współpracować czy nawiązywać relację z tymi osobami. Wyniki ankiety, w której 10% geografów i 7% przyszłych pedagogów specjalnych ma poczucie zdolności do pracy i interakcji z osobami z NI, są potwierdzeniem rezultatów badań, iż tylko systematyczny i długi kontakt z osobą z dysfunkcjami pozwala na przyjęcie postawy otwartej i pewnej swoich umiejętności. Sama wiedza o potrzebach i funkcjonowaniu osób z NI nie wystarcza do przełamania obaw emocjonalnych i chęci tworzenia więzi koleżeńskich. Bardzo ważnym czynnikiem mającym wpływ na zmiany zachowania i odczucia są bezpośrednie spotkania, w tym: wzajemne wizyty, mityngi, igrzyska sportowe, pikniki, spacery, zjazdy koleżeńskie, konkursy, rozgrywki, imprezy czy wspólne potańcówki.

Reasumując, przed rozpoczęciem zajęć i spotkań integrującej się młodzieży w grupie akademickiej dominowała postawa nacechowana obawą, opiekuńczością i poczuciem braku kompetencji pedagogicznych. Studenci i studentki byli zdania, że w pracy i kontaktach z osobami z NI istotną rolę odgrywają: cierpliwość, empatia, wyrozumiałość oraz otwartość. Ta postawa nastawiona była na rolę opiekuna, przewodnika i osobę wspierającą, a nie na partnerstwo, koleżeństwo i relację rówieśniczą, w której obie strony uczą się od siebie wzajemnie i stanowią dla siebie wartość. Osoba sprawna potrafi wyobrazić sobie sytuację, w której staje się osobą z niepełnosprawnością wraz z konsekwencjami (np. po utracie wzroku czy słuchu lub amputacji kończyny), natomiast w opinii młodzieży akademickiej nie sposób utożsamić się z osobą z NI i zrozumieć jej problemy.

1.6. Strategie nauczania umiejętności społecznych w inkluzji symetrycznej

Wspólne sposoby pracy dla obu grup wykorzystywały trening kontaktów międzyludzkich (poznawczo-behawioralny) oraz nauczanie praktyczne – zewnętrzne (w rzeczywistych sytuacjach) (Pietrzak, Sobocha 2019). Prawie w każdym momencie dnia uczniowie i uczennice wykorzystują umiejętności społeczne, dzięki czemu można było w zróżnicowany

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

sposób zaprojektować proces edukacyjny, aby je rozwijać, wzmacniać i doskonalić. Istnieje wiele propozycji działań mających na celu rozwijanie, wspieranie, kształtowanie i wzmacnianie umiejętności społecznych (Goleman 1997; Martowska 2012; Hamond, Haccou 2013; Knopp 2013; Marcinkowska 2013; Baczała 2016; Oleksyn 2018).

Poniżej zaprezentowane zostały strategie pozwalające na funkcjonalne opanowanie umiejętności społecznych:

1. strategia „tu i teraz" (związana z chwilą) – wykorzystanie naturalnej interakcji między uczniami i uczennicami z NI a studentami i studentkami;
2. strategia intencjonalna – wykorzystanie planowanych działań i interakcji między wymienionymi wyżej grupami młodzieży;
3. strategia autoanalizy umiejętności społecznych – obserwacja, refleksja i omówienie indywidualnych reakcji oraz emocji ze wszystkimi uczestnikami spotkań;
4. strategia „wyjścia" (weryfikująca kształtowane umiejętności), czyli działania w przestrzeni publicznej – dostarczająca zróżnicowanych, nieprzewidywalnych bodźców uczestnikom spotkania.

Ważnym wskazaniem pedagogiki specjalnej jest przestrzeganie zasad, które usprawniają proces wychowania i edukowania. Należą do nich: akceptacja osoby z NI, podmiotowość, refleksyjność w działaniu, dokładna znajomość osoby z niepełnosprawnością, konsekwencja i systematyczność, celowość w działaniu (Pilecki 2002; Wiśniewska 2019).

1.7. Oczekiwane efekty edukacyjne

Zalecenia WHO wskazane w raporcie poświęconym niepełnosprawności podkreślają, że wiele badań koncentruje się na wdrażaniu praktyk integracyjnych, a nie na analizie ich skuteczności (*World Report on Disability 2011* 2011). W idei inkluzji symetrycznej skupiłyśmy się nie tylko na zastosowaniu działań praktycznych, ale wnikliwie i szeroko opisałyśmy efekty proponowanych aktywności.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Kontakty studentów z pojedynczymi osobami z NI nie są wystarczające, aby w pełni uzmysłowić sobie ograniczenia tych osób w codziennym funkcjonowaniu. Dopiero wejście do szkoły specjalnej, wspólne przebywanie oraz trening w publicznej przestrzeni pozwala patrzeć na tę przestrzeń ich oczami, odczuciami, zmaganiami z codziennymi wyzwaniami, czyli to właśnie osoby sprawne powinny inkludować się do przestrzeni osób z niepełnosprawnością. Inaczej zawsze będą myśleć z perspektywy opiekuna, przewodnika i twórcy warunków, a nie z perspektywy użytkownika, sąsiada czy kolegi. Wykształca się tu postawa partnerstwa, współdziałania oraz wzajemnego uczenia się od siebie.

Efektem inkluzji symetrycznej jest wspieranie potrzeb i skuteczna walka z wszelkiego rodzaju krzywdzącymi stereotypami dotyczącymi niepełnosprawności. Wiedza przyszłych nauczycieli i kandydatów na pedagogów to bardzo ważny element przyszłości polskiej szkoły. Wdrażanie idei inkluzji symetrycznej w okresie edukacji akademickiej daje pełniejsze doświadczenia zawodowe studentom i studentkom oraz wzbogaca ich osobowościowo.

1.8. Inkluzja symetryczna jako proces zmiany nastawień społecznych i kształtowania postaw

Określenia działań edukacyjnych dotyczących osób sprawnych i z niepełnosprawnościami ewoluowały, przybierając formy pojęć: integracja, włączanie, inkluzja. Wspólne kształcenie osób sprawnych i z niepełnosprawnościami było przedmiotem badań naukowych oraz działań praktycznych już w 2 połowie XX wieku i było opisywane w literaturze jako edukacja integracyjna (Lipkowski 1976; Hulek 1987; Dykcik 1997).

Integracja społeczna według Specka rozumiana jest

> […] jako pewne wyobrażenie procesu i celu, które jest nakierowane na wspólne życie ludzi w społecznych grupach i instytucjach, to znaczy na sytuacje, w których ludzie się wzajemnie akceptują, wspierają i uzupełniają, niezależnie od stwierdzonego bądź niestwierdzonego upośledzenia (2005, s. 386).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Integracja w edukacji to organizacja systemu oświaty, w którym uczniowie z niepełnosprawnością są kształceni w szkołach powszechnych, ale w ramach specjalnego programu edukacyjnego. W teorii ma to pomóc młodzieży z niepełnosprawnościami stać się częścią większej grupy. Młodzież ta umieszczana jest w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych z pewnymi dostosowaniami i specjalnymi zasobami, ale pod warunkiem, że przystosuje się do istniejących struktur organizacyjnych i środowiska. Podejście to kładzie nacisk na nauczanie, skupione jest na programie, a charakterystyka diagnostyczno-opisowa skoncentrowana jest na deficytach. W praktyce może to oznaczać ćwiczenia specjalistyczne lub oddzielne zajęcia poza zwykłymi klasami. Może również oznaczać, że osoba z niepełnosprawnością jest w klasie ogólnodostępnej, ale ma oddzielny program lub nie wchodzi w relacje jak inni członkowie klasy (Lipkowski 1976; Hulek 1987; Daniels, Garner 1999; Avramidis, Bayliss, Burden 2000; Firkowska-Mankiewicz 2004; Szumski 2006; Mikrut 2010; Głodkowska 2013; Chrzanowska 2014, 2015; Marcinkowska 2015; Ligus 2018).

W Polsce pierwsze zasady dotyczące formalnego kształcenia integracyjnego zostały sprecyzowane w wytycznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 14 października 1983 roku (Chrzanowska 2015). Poszerzona konceptualizacja edukacji integracyjnej (określana mianem włączającej) została zaprezentowana w Genewie w 2008 roku podczas sesji Międzynarodowej Konferencji UNESCO w sprawie Edukacji, gdzie uznano, że

> […] edukacja włączająca jest procesem ciągłym mającym na celu oferowanie wszystkim wysokiej jakości edukację, przy jednoczesnym poszanowaniu różnorodności oraz różnych potrzeb i zdolności, cech i oczekiwań uczniów i społeczności, a także eliminacji wszelkich form dyskryminacji (Mitchell 2010, s. 122).

W systemie tym szkoły posiadają zróżnicowaną ofertę edukacyjną, a nauczyciele wypracowują różne strategie i metody pracy indywidualnie dopasowane do specjalnych potrzeb swoich podopiecznych, gdyż w założeniu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

> […] edukacja integracyjna/włączająca zależy od tego, co nauczyciele robią w klasach […] a stosunek nauczycieli do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami został wskazany jako decydujący czynnik w zwiększaniu integracji szkół (Meijer 2001, s. 10).

W art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ zapisano:

> Państwa powinny zagwarantować:
> - dostęp do systemu edukacji włączającej na wszystkich etapach kształcenia oraz do kształcenia ustawicznego, tak aby zapewnić osobom z niepełnosprawnościami pełny rozwój ich możliwości i udział w społeczeństwie;
> - wsparcie uczniów i instytucji edukacyjnych umożliwiające efektywne kształcenie, dostosowane do indywidualnych, szczególnych potrzeb osób z niepełnosprawnościami;
> - dostęp do szkolnictwa wyższego, zawodowego, edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego, bez dyskryminacji i na równych zasadach z innymi obywatelami (*Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Poradnik RPO* 2013, s. 41–42).

Warto nadmienić, że w art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z 2007 roku (polskie władze ratyfikowały ów dokument 6 IX 2012) pojawiają się terminy: *inclusive education system*, *inclusive education* oraz *full inclusion*, co przetłumaczono jako: „włączający system edukacji", „włączające nauczanie" oraz „pełne włączenie". Natomiast w polskiej wersji Konwencji opublikowanej przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji w 2007 roku użyto terminów: „system edukacji integracyjnej", „edukacja integracyjna" oraz „pełna integracja" (Mikrut 2019). Odmienność tłumaczeń oraz pojawiające się w literaturze i mediach wspomniane pojęcia mogą zatem budzić wątpliwości terminologiczne u osób niezwiązanych z działaniami edukacyjnymi.

W Polsce dokumentami regulującymi warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym są ministerialne akty prawne (zob. Rozporządzenie Ministra

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia… 2017; Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia… 2020; Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 czerwca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy… 2020; Mikrut 2019).

Współcześnie termin „edukacja włączająca" określa się synonimem „edukacja inkluzyjna", aby podkreślić znaczenie holistycznego podejścia nauczyciela skoncentrowanego na możliwościach ucznia. Inkluzja w edukacji wymaga dostosowania systemu oświaty do każdego ucznia z niepełnosprawnością. Młodzież z niepełnosprawnością, w każdym wieku, jest kształcona w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych wraz z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Szkoły są zobowiązane do usunięcia wszelkich barier utrudniających pełne uczestnictwo w zajęciach. Inkluzja to połączenie edukacji specjalnej i regularnej (powszechnej) przy założeniu, że wszystkie dzieci są różne, będą się inaczej uczyć i powinny mieć pełny dostęp do tego samego programu nauczania. Nie oczekuje się, że młodzież z niepełnosprawnością w pełni zrealizuje cele edukacyjne. Są one tak wyznaczane, aby można je było dopasować do możliwości poznawczych i różnych stylów uczenia. Jest to podejście holistyczne, skoncentrowane na możliwościach i zindywidualizowanym procesie uczenia. Ważne jest, aby każdy uczeń mógł w pełni uczestniczyć w programie nauczania i czuć się równie doceniany. W rezultacie cała młodzież, zarówno z niepełnosprawnościami, jak i bez nich, odnosi korzyści (*National Study of Inclusive Education* 1994; Daniels, Garner 1999; Avramidis, Bayliss, Burden 2000; Firkowska-Mankiewicz 2004; Szumski 2006; Chrzanowska 2014, 2015; Ligus 2018).

Najkrócej ujmując, oba podejścia mają na celu wprowadzenie młodzieży z niepełnosprawnością do zwykłych klas, z tym że w procesie integracji wymaga się, aby uczniowie dostosowali się do istniejącego, statycznego systemu kształcenia, natomiast w procesie inkluzji istniejący system edukacji elastycznie dostraja się do każdego ucznia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Inkluzja to przeciwieństwo ekskluzji społecznej i edukacyjnej. Swoje początki ma w latach 80. XX wieku. „Inkluzja nie jest stanem stałym, tak jak integracja. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność" (Zacharuk 2011, s. 2). W literaturze edukacja inkluzyjna jest opisywana jako ukierunkowanie na „[…] łączenie, przenikanie, współpracę, akceptację, tolerancję, wzajemną pomoc i interakcje społeczne […] socjalizację w gronie zdrowych, pełnosprawnych rówieśników" (Skałbania, Babiarz 2018, s. 19).

W opinii badaczy wymieniona forma edukacji przynosi pozytywne rezultaty, jednak bywa źródłem wykluczenia z uwagi na osobiste przekonania i wartości, regulacje prawne, funkcjonujące stereotypy, niewłaściwe relacje, ograniczenia w dostosowaniu architektonicznym (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska 2010; Gajdzica 2011; Chrzanowska 2014; Mudło-Głagolska, Lewandowska 2018; Skałbania, Babiarz 2018). Liczba podejmowanych działań ukierunkowanych na inkluzję jest imponująca, jednak mimo to nadal osoby z NI są dotykane przez zjawiska dyskryminacji i marginalizacji. W opinii Cora J.W. Meijera (2001) nauczyciele szkolnictwa powszechnego powinni przyjąć i zaakceptować edukację osób z niepełnosprawnością jako integralną część pracy, a nie przenosić odpowiedzialność na nauczyciela wspomagającego, przyczyniając się do segregacji w zespole klasowym. Obszerny przegląd badań na temat opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych dotyczących kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych i szkołach specjalnych, poczucia kwalifikacji i kompetencji do nauczania inkluzyjnego oraz gotowości do nauczania uczniów z niepełnosprawnościami w swojej klasie przedstawiły Karolina Mudło-Głagolska i Marta Lewandowska (2018). Autorki zwracają uwagę, że najmniejsze szanse na akceptację w procesie inkluzji mają osoby z NI i ruchową – z powodu braku kompetencji, kwalifikacji i doświadczenia nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Powyższe problemy wymagają aktywniejszego uczestnictwa Polski w pracach Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, która stworzyła *Development of*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

a Set of Indicators – For Inclusive Education in Europe (*Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie*) z myślą o monitorowaniu i wsparciu rozwoju edukacji inkluzyjnej w szkołach (Kyriazopoulou, Weber 2009).

Edukacja inkluzyjna jest swoistym kluczem do pełnego udziału osób z niepełnosprawnościami (w tym NI) w różnych formach działalności w ramach aktywności podejmowanej przez społeczeństwo. Wdrażanie już od samego początku w procesie edukacji elementów inkluzji (edukacji włączającej) – czyli idei „szkoły dla wszystkich" – daje możliwość każdej jednostce ludzkiej szansę na lepsze jutro. Zagadnienia włączania (inkluzji) nabierają doniosłego znaczenia wpisującego się w pedagogikę specjalną ukierunkowaną na rehabilitację społeczną, jakość życia i zrozumienie społeczne (Barłóg 2017). Cele te wzajemnie się uzupełniają, wzmacniając istotę wsparcia i współuczestnictwa w przestrzeni społecznej. Nabywanie i rozwijanie umiejętności współpracy już w okresie edukacji wśród osób z grup ryzyka (w tym wypadku osób z NI) służy rozwijaniu kompetencji społecznych oraz umiejętności budowania sieci społecznych (Bąbka 2015).

Świadome projektowanie przestrzeni umożliwiającej włączenie w główny nurt edukacji osób z NI stwarza możliwość jednoczesnej współpracy i indywidualizacji. Zenon Gajdzica (2016) określa ją jako przestrzeń pogranicza, ale w rozumieniu współuczestnictwa, a nie podziałów, alienacji i izolacji. Według socjologa i specjalista inkluzji społecznej Jo Jerga (2013) „inkluzja zaczyna się w naszych głowach". Tym bardziej warto zmienić swoje nastawienie do osób z niepełnosprawnością i wpływać na zmiany postaw ludzi w przestrzeni społecznej. Na bazie kwerendy literatury i stosowanych powszechnie rozwiązań praktycznych zrodziła się idea inkluzji symetrycznej w edukacji osób pełnosprawnych i z NI, pomyślanej jako trening umiejętności społecznych prowadzących do wspólnych działań w przestrzeni publicznej.

Celem naszych obserwacji i pogłębionej refleksji był sposób, w jaki inkluzja symetryczna młodych dorosłych u progu pracy zawodowej (studentów i studentek) pomaga w rozpoznaniu potencjału osób z NI,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

a z drugiej strony tym ostatnim pozwala włączyć się w życie społeczne. Jedną z zasad było potraktowanie osób z NI jako członków zróżnicowanej populacji, a nie osób zagrożonych wykluczeniem czy segregacją. Przyjęłyśmy, że sposób, w jaki ludzie postrzegają osoby z NI, jest warunkowany z góry przyjmowanymi wyobrażeniami i oczekiwaniami (tzw. jaźń odzwierciedlona, zob. Babbie 2007, s. 260). Założono, że różnorodność aktywności edukacyjnej inicjowana przez nauczyciela (w tym: stosowanych metod, form pracy, środków oraz zmiany przestrzeni, w której odbywa się edukacja) pobudza i mobilizuje uczniów do podejmowania współpracy na zajęciach. Przewidywano, że wspólne wykonywanie działań w przestrzeniach publicznych osób sprawnych i z NI wzmocni pomysłowość, samodzielność oraz przyczyni się do rozumienia sytuacji społecznych, a także wzbogaci doświadczenie ważne w przyszłym życiu i pracy obu grup. Na potrzeby obserwacji nazwałyśmy ten sposób działania „symetryczną inkluzją edukacyjną", gdyż celem było budowanie postaw otwartości studentów (przyszłych nauczycieli, pracodawców, współpracowników) wobec osób z NI, poznanie potencjału ich osobowości, zmiany nastawienia i traktowania osób z NI oraz włączenie ich w przestrzeń społeczną.

Za podjęciem problemu przemawiały wnioski płynące z dotychczasowych badań i raportów, które szczegółowo charakteryzuje Beata Cytowska (2016). Autorka konkluduje, że powodzenie działania zależy głównie od postawy nauczyciela wobec edukacji włączającej. Ważne jest również doradztwo specjalistyczne oraz

> […] weryfikacja programów studiów nauczycielskich, aby absolwent uczelni wyższej miał poczucie teoretycznej i praktycznej (poprzez system praktyk studenckich) gotowości do prowadzenia nauczania w klasie o zróżnicowanym potencjale uczniowskim (Cytowska 2016, s. 211).

Wśród słabości w edukacji włączającej badacze wymieniają: brak wykwalifikowanych nauczycieli, słabą umiejętność przekazywania wiedzy i brak zdolności nawiązywania kontaktu (Sochańska-Kawiecka, Makowska-Belta, Milczarek i in. 2015). Możliwości uzyskania odpowiednich

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

kompetencji do edukacji włączającej badani respondenci uzależniają od doświadczenia zawodowego, dokształcania oraz stażu pracy nauczyciela (Kilanowski-Press, Foote, Rinaldo 2010). Problemem integracji jest brak umiejętności komunikacji spowodowany rzadkością spotkań z osobami z NI w życiu codziennym. Jednak dla wielu osób z niepełnosprawnością barierą w relacjach jest to, że inni postrzegają ich jako niepełnosprawnych. Wszystkie badania prowadzą do wniosku, że pełne uczestnictwo w życiu ekonomicznym, społecznym i kulturalnym osób z NI zależy od „integracji w naszych umysłach" (*Integration muss in den Köpfen beginnen – Inklusion auch!*) (Feuser 2012). Dlatego należy zerwać z postrzeganiem inkluzji ustalonej tylko na określonych obszarach oraz koncentrującej się na zaburzeniach i defektach. Inkluzja winna dotyczyć „możliwości dla wszystkich" (*Inklusion geht es um „Chancen für alle"*) (Jerg 2013). Warunkiem zaistnienia integracji społecznej jest działanie oraz aktywność każdej jednostki, grupy i zbiorowości. Kluczem do satysfakcjonującej integracji społecznej jest kształtowanie i rozwijanie na każdym etapie edukacji kompetencji społecznych. Są one gwarantem zaangażowanego i trwałego uczestnictwa w życiu społecznym.

Inkluzję symetryczną definiujemy jako proces kształcenia postaw zrozumienia i akceptacji odmienności przez współpracującą grupę młodych ludzi sprawnych i z NI w środowisku szkolnym, akademickim oraz przestrzeni społecznej. Dzięki poznaniu i rówieśniczym/koleżeńskim kontaktom oraz edukacji następuje symetryczne zaspokajanie potrzeb osoby/osób należących do grupy marginalizowanej oraz osoby/osób należących do grup większościowej (czyli równocześnie u osób sprawnych i z NI), przy jednoczesnym dążeniu do zmian we wzajemnych relacjach.

W inkluzji symetrycznej zakłada się, że wspólna zabawa, nauka i kontakt towarzyski osób z NI oraz sprawnych pozwalają dostrzec osobowość drugiego człowieka z jego mocnymi i słabymi stronami, nie koncentrując się na cechach wynikających z niepełnosprawności czy ponadprzeciętności. Spostrzeganie, refleksja, uświadomienie inności i odmienności u obu grup osób zachodzi mimowolnie, bez świadomej kontroli, tylko

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

przez przebywanie i obcowanie w innej niż codzienna rzeczywistość (np. student w szkole specjalnej, nawet nie rozmawiając, zaczyna rozumieć sposób funkcjonowania osoby z NI i jej samej). Zaproponowane przez nas określenie „inkluzja symetryczna" jest najbliższe terminowi „integracji funkcjonalnej" zaproponowanemu przez pedagoga specjalnego Aleksandra Hulka (1987), który opisał ją jako utrzymanie stałych i aktywnych kontaktów osób pełnosprawnych z osobami z niepełnosprawnością. Podobne dążenia w kształceniu uczniów przedstawiła Joanna Głodkowska, proponując ponadczasowe wzorce dydaktyki specjalnej, tzn. edukacji: z równym prawem dostępu, do uczestniczenia, ku podmiotowości, w przestrzeni integrującej, w harmonizowaniu, z optymizmem pedagogicznym czyli zróżnicowana, diagnostyczna, profesjonalna, wyzwalająca (Głodkowska 2012, s. 14–15; 2013, s. 7–8).

Ogólne ujęcie zjawiska inkluzji symetrycznej:

- proces, a nie stan (zjawisko zachodzi w sposób ciągły),
- bazuje na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem (nie tylko na teoretycznej wiedzy o funkcjonowaniu drugiego człowieka) i współdziałaniu,
- odnosi się do grup młodzieży sprawnej i z NI, które w realnym życiu nie miałyby możliwości koleżeńskiego spotkania.

Cele kierowane do młodzieży sprawnej i z NI:

- kreowanie postawy otwartości na „inność" (dotyczy obu grup),
- uświadamianie różnorodności niepełnosprawności i rozumienie intencji nietypowych zachowań (dotyczy obu grup),
- tworzenie relacji, w której każda ze stron czerpie korzyści, satysfakcję, wzbogaca się osobowościowo (dotyczy obu grup),
- nabywanie umiejętności samostanowienia, swobody wyrażania się i autonomii (dotyczy osób z NI),
- ograniczanie postawy narzucania, dyrygowania i kierowania (dotyczy osób w normie intelektualnej),

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- rozwijanie umiejętności komunikowania się, w tym z wykorzystaniem języka komunikacji wspomagającej i alternatywnej (*augmentative and alternative communication*, AAC) (dotyczy obu grup).

Inkluzja symetryczna, rozumiana jako proces edukacyjny, wykracza poza granice kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego. Oznacza, że każda osoba (uczeń, uczennica, student, studentka) jest wyjątkowa i niepowtarzalna. Podejście to znosi segregację uczniów. Każdy człowiek w pozytywnych relacjach wpływa na rozwój drugiego człowieka. Inność, w rozumieniu dysfunkcji albo wysokiego ilorazu inteligencji, jest tylko jedną z wielu cech i nie powinna mieć wpływu na segregację, hierarchizację, wykluczenie oraz izolację.

Idea inkluzji symetrycznej oznacza tworzenie społeczności, która akceptuje, ceni i szanuje odmienność. Każdy nauczyciel i wychowawca stale dokonują analizy doboru metod w swojej codziennej pracy, a także rozważają jej końcowe efekty. Zastanawiają się, czy dokonane wybory były trafne. Dzięki temu dokonują owocnych refleksji. Tworzy to ich warsztat pracy oparty na doświadczeniach, które systematycznie analizują w celu odkrycia wszelkich niedociągnięć. Wprowadzają nowe elementy i skrupulatnie je obserwują oraz badają ich wpływ na sukcesy osiągane przez uczniów i wychowanków. Nowoczesna edukacja powinna być miejscem, w którym każdy uczeń i uczennica – również z niepełnosprawnością – będzie aktywny/aktywna na miarę swoich indywidualnych możliwości. Wszelkie aktywności młodych ludzi powinny być szansą na samorealizację w różnych obszarach.

Inicjatorem wszelkich działań jest nauczyciel/pedagog, który szczepi w swoich uczniach zapał i motywację, inspirując ich do intensywnej działalności edukacyjnej. To w głównej mierze od nauczyciela zależy, czy stworzy warunki do inkluzji symetrycznej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Rozdział 2

INKLUZJA SYMETRYCZNA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

2.1. Usprawnianie kompetencji społecznych – cele działań, tematyka spotkań

Rozdział ten zawiera opis praktycznych działań prowadzących do usprawnienia kompetencji społecznych w idei inkluzji symetrycznej, rozumianej jako proces kształcenia postaw zrozumienia i akceptacji odmienności. Cele spotkań zostały sformułowane w oparciu o studia nad kompetencjami amerykańskiego psychologa Daniela Golemana (2007). Przed rozpoczęciem przedsięwzięcia założono, że wspólne wykonywanie działań w przestrzeniach publicznych osób z NI i sprawnych wzmocni pomysłowość i samodzielność, spowoduje umiejętność rozumienia sytuacji społecznych oraz wzbogaci w doświadczenie ważne w przyszłym życiu i pracy obu grup. W pokonywaniu stereotypów i istniejących barier funkcjonujących w społeczeństwie wobec grup marginalizowanych, jakimi są osoby z NI, kluczowy był czas wzajemnego poznania się oraz dostrzegania wartości w różnorodności cech osobowościowych i zachowań. Zaplanowałyśmy zróżnicowaną aktywność, w tym: stosowanych metod, form pracy, środków oraz zmian przestrzeni, w której odbywały się spotkania. Należało zaaranżować sytuację, w której studenci i studentki nie będą bali się eksperymentować i nawiązywać relacje, a z drugiej strony, istotne było motywowanie uczennic i uczniów z NI do podejmowania współpracy podczas zajęć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Grupa młodzieży, w której podjęto ideę inkluzji symetrycznej, to nastolatkowie z NI z SOSW nr 3 w Krakowie oraz studenci i studentki z IGiGP UJ, a także młodzież akademicka z programu Erasmus z Rumunii, Hiszpanii, Portugalii i Włoch. Charakterystyka obu grup została zaprezentowana w rozdziale 1. Od listopada 2016 roku prowadzimy wspólne spotkania i zajęcia edukacyjne oraz treningi umiejętności społecznych umożliwiających satysfakcjonujące funkcjonowanie w życiu społecznym, np. podczas wyjścia na wystawy i do muzeów, zwiedzania Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ czy instytutów na terenie Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Proponowany model zajęć w idei inkluzji symetrycznej zakładał realizację trzech etapów: wzajemnego poznania, współpracy i działań w przestrzeni publicznej (tab. 1). W czasie spotkań ważną rolę pełnił sposób wyrażania odczuć, dobre nastawienie, działania praktyczne i zaangażowanie obu grup. Podczas współpracy młodych ludzi ważne było wykorzystanie treningów społecznych i działanie przez doświadczanie. Wykorzystałyśmy opisywany model w pilotażowych działaniach edukacyjnych z przedsiębiorczości, które wykazały skuteczność zmiany postaw przy wspólnych aktywnościach (Pietrzak, Sobocha 2019).

I etap: Zajęcia w szkole – autoprezentacja i wzajemne poznanie

Celem pierwszego etapu zajęć było rozwijanie komunikacji interpersonalnej, doskonalenie samokontroli, autoprezentacja, budzenie świadomości własnych celów i cech, rozumienie norm wspólnotowych, dostosowanie właściwych zachowań do różnych sytuacji społecznych (trening poznawczo-behawioralny). Na tym etapie kierowano się zasadą „pracy na zasobach" (Klajs, Lipman 2011).

II etap: Zajęcia w szkole – podejmowanie działań i współpraca

Istotą drugiego etapu było prowadzenie koleżeńskich rozmów, wykorzystanie alternatywnej komunikacji, rozwijanie umiejętności inicjatywy we wspólnym działaniu i partnerstwo, podczas którego młodzież akademicka stawała się przewodnikiem udzielającym wsparcia młodzieży z NI.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Na tym etapie przyświecały zasady „refleksji w działaniu" (Hamond, Haccou 2013) oraz wskazana przez papieża Leona XIII idea „pomocniczości we wspólnocie" (Ryś 2018).

III etap: Przestrzeń społeczna i publiczna – spotkania i wspólne działania

Motywem działań w trzecim etapie było uświadamianie własnej wartości i świadomości swoich możliwości, egzekwowanie odpowiedzialności, czerpanie z różnorodności indywidualnych zasobów. Działania obu grup odbywały się w przestrzeni społecznej (uniwersytet, muzea, teatr, ośrodki kultury, przestrzeń zieleni miejskiej). Na tym etapie stosowano zasadę „zaufania i autentyczności" (Pietrzak, Sobocha 2019). Był to etap weryfikacji wcześniej nabytych umiejętności oraz uzupełniania i wzmacniania umiejętności.

Należy podkreślić, że zakładane cele przeznaczone były dla wszystkich uczestników spotkań. Niektóre z tematów zajęć mogą, a nawet powinny być powtarzane w kolejnym etapie, gdyż utrwalają kształtowane postawy i kompetencje społeczne.

Tabela 1. Etapy działań praktycznych w idei inkluzji symetrycznej

Etap	Praktyczne rozwiązania – tematy	Kształtowane kompetencje społeczne u wszystkich uczestników
Etap I: Zajęcia w szkole – autoprezentacja i wzajemne poznanie	• poznajmy się: „Dzień dobry, kim jesteś?", • „Mój pamiętnik" – opowiem wam o sobie, • nagrywam film *Ja tu jestem*, • patchworkowa kolekcja, • tablica interaktywna – wirtualna rzeczywistość, • nasze nietypowe zainteresowania, • kram ze sztuką, • kuchenne rewolucje	samoocena, samoświadomość, przekonująca autoprezentacja, cierpliwość, dążenie do celu, tworzenie więzi, szacunek, pomysłowość, wspieranie, zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnej, umiejętność przystosowania się, inicjatywa, optymizm, akceptacja, świadomość własnego miejsca w grupie społecznej, sprawczość, komunikacja werbalna i niewerbalna, sztuka kompromisu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Tabela 1. Etapy działań praktycznych w idei inkluzji symetrycznej (cd.)

Etap	Praktyczne rozwiązania – tematy	Kształtowane kompetencje społeczne u wszystkich uczestników
Etap II: Zajęcia w szkole – podejmowanie działań i współpraca	• nasze uroczystości, • igrzyska zaangażowania – *bocce*, *kinect*, • kuchenne rewolucje, • teatr emocji, • miasto naszych marzeń, • nasze nietypowe zainteresowania, • *upcycling* – reanimacja przedmiotów niepotrzebnych, • kram ze sztuką	wiara w siebie, spolegliwość, sumienność, zaangażowanie, samokontrola emocjonalna, rozpoznawanie emocji, rozumienie innych, zachowanie podczas konfliktu, przekonywanie, decydowanie, poważanie, stosunki koleżeńskie, planowanie, współdziałanie
Etap III: Przestrzeń społeczna i publiczna – spotkania i wspólne działania	• spotkanie ze sztuką teatralną, • poznajemy zawody – spotkanie z policjantem i żołnierzem, • obserwacje i eksperymenty naukowe w UJ, • sesja przyrodnicza w Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ, • pogaduszki w kawiarni, • *land art* – kompozycje w krajobrazie, • wizyta w kinie, • *mapping* poznawczy – spacer po okolicy	utrwalanie kompetencji z etapu I i II, m.in.: przysłuchiwanie się rozmowie, podejmowanie rozmowy, odpowiedzialność, respektowanie zasad, chęć do podjęcia aktywności, otwartość, rozpoznawanie potrzeb innych osób, zwracanie się o pomoc, okazywanie zainteresowania, asertywność, empatia, umiejętność nienaruszania granic społecznych i nieograniczania autonomii, umiejętność znoszenia krytyki, zachowanie spokoju, wytrwałość, dbałość o wygląd, organizowanie współdziałania, wzajemne inspirowanie, łamanie barier językowych i międzykulturowych, stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnej, aktywność towarzyska, samodzielność, współodczuwanie, rozwaga

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.2. Poznajmy się. „Dzień dobry, kim jesteś?”

Cele/idee: rozpoznawanie swoich mocnych stron i ograniczeń, wzmacnianie poczucia własnej wartości oraz świadomości swoich możliwości i umiejętności, otwartość komunikacji, wyznaczanie granic w relacjach, asertywność.

Kształtowane kompetencje społeczne: przekonująca autoprezentacja, tworzenie więzi.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, zespołowe porządkowanie przestrzeni w klasie, ułożenie krzeseł w kręgu, przygotowanie pamiętników przez uczniów i uczennice z NI;
- przemyślane zajęcie miejsc – dobór osoby, obok której się siedzi (student/uczeń);
- wspólne ustalenie zasad i granic wypowiedzi oraz zachowań – stworzenie kontraktu obowiązującego podczas spotkań;
- autoprezentacja zgłaszającego się ucznia z NI;
- zadawanie pytań przez słuchaczy oraz moderatorki spotkania;
- każdy kolejny uczestnik spotkania opowiada o sobie w następujący sposób: imię, wiek, status, opis codziennych zajęć (w tym obowiązków i przyjemności). Opowiada o ważnych i aktualnych wydarzeniach osobistych i w szkole, o sposobie spędzania wolnego czasu w różnych porach dnia i roku, zainteresowaniach, hobby, planach, marzeniach, emocjach związanych z zajęciami, oczekiwaniach i spostrzeżeniach wobec spotkań ze studentami i studentkami. Podczas wypowiedzi uczniowie i uczennice z NI wykorzystują przygotowane przez siebie pamiętniki (zob. temat „Mój pamiętnik”), a studenci prezentują rekwizyty i opowiadają o swoich zainteresowaniach;
- dzielenie się refleksjami na forum grupy związane ze spotkaniem, planowanie tematyki kolejnych spotkań, wspólne uporządkowanie przestrzeni w klasie; pożegnanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Miejsce i forma organizacji działania: przestrzeń szkolna, klasa; wszyscy siedzą w kręgu, aby mieć możliwość obserwacji i odczytywania mowy ciała.

Uczestnicy: pięcioro uczniów i uczennic z NI oraz pięcioro studentek i studentów.

Czas: dwie godziny lekcyjne.

Materiały: uczniowie i uczennice z NI wspierane indywidualnymi pamiętnikami (samodzielnie wykonanymi, patrz scenariusz „Mój pamiętnik"); indywidualna dokumentacja fotograficzna na smartfonach, rekwizyty przyniesione przez studentów związane z ich zainteresowaniami.

Rezultat/efekt/refleksje

Podczas pierwszych spotkań – bez pamiętników – uczniowie z NI nie potrafili samodzielnie nic o sobie opowiedzieć. Na początku wizyty wszyscy obserwowali się badawczo, preferowali usytuowanie obok swoich kolegów i koleżanek z grupy (dotyczyło to zarówno studentów, jak i uczniów z NI). Wspierani przez nauczycielkę-wychowawczynię, udzielali krótkich odpowiedzi na zadawane przez nią pytania. Uczniom towarzyszyły negatywne emocje zawstydzenia, strachu, obawy, wycofania, a nawet płacz. Trudno było odnaleźć się im w tej sytuacji. Studenci uczestniczący w spotkaniu wykazali się nieśmiałością, rezerwą i skrępowaniem. Bezpośrednia konfrontacja z niepełnosprawnością powodowała ich bierność w działaniu i podejmowaniu inicjatywy.

W trakcie kolejnych spotkań dostrzeżono u uczniów i uczennic z NI wzrost śmiałości w autoprezentacji i otwartości w odpowiedziach na pytania, w ilości przekazywanych informacji, zróżnicowanie przedstawianych treści, w tym swoich mocnych stron i ograniczeń. Wyraźnie dało się zauważyć zaangażowanie, które wyrażało się m.in.: w wyczekiwaniu na swoją kolej w autoprezentacji, chęci wyeksponowania swojego pamiętnika na forum grupy, podzielenia się swoimi sukcesami i przeżyciami (fot. 1). Studenci, widząc zainteresowanie uczniów z NI, wyszli

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

z inicjatywą podzielenia się nie tylko w formie słownej, lecz w rzeczywistości swoimi zainteresowaniami, przynosząc np.: formikarium (domek dla mrówek), albumy o rozwoju motoryzacji, liny żeglarskie, ptasie pióra (pochodzące z własnej hodowli ptaków), wyroby etniczne, okazy minerałów i skał. Najbardziej wartościowym momentem spotkań była sytuacja, w której obie grupy zdały sobie sprawę ze wspólnych zainteresowań, co wzmocniło wzajemne relacje i uważne słuchanie. Uczniowie i uczennice z NI podkreślali ważność zajęć, ponieważ studenci skupiali na nich uwagę, zadawali pytania oraz wyrażali swoje uznanie i entuzjazm z wykonywanych działań i prac.

Mimo iż zajęcia były planowane, przygotowywane i moderowane, to szybko stały się bardzo naturalnymi spotkaniami młodych ludzi o różnym poziomie funkcjonowania, co nie stanowiło żadnej bariery w otwartej komunikacji. Naturalność sytuacji spowodowała dostosowanie się młodych osób z NI do zasad i reguł spotkań społecznych (nieprzekraczanie granic cielesnych przez osoby z NI, witanie się przez podanie ręki, a nie przytulanie).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 1. Spotkania zapoznawcze młodzieży z SOSW z młodzieżą akademicką z UJ i z programu Erasmus

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.3. „Mój pamiętnik" – opowiem Wam o sobie

Cele/idee: uświadomienie osobistych zalet, przyzwyczajeń i sposobów funkcjonowania; rozpoznanie własnych zainteresowań i sposobów spędzania wolnego czasu; wyrażanie siebie i kształtowanie umiejętności komunikacji niewerbalnej (ukierunkowanie spojrzenia, kontakt wzrokowy, mimika, pozycja ciała, przestrzeń personalna i interpersonalna, dystans interakcji).

Kształtowane kompetencje społeczne: samoocena, samoświadomość, tworzenie więzi.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, przygotowanie przyborów i materiałów do wykonania pamiętnika, zajęcie miejsc w parach wokół jednego stołu, tak aby mieć ze sobą kontakt wzrokowy;
- odnajdywanie w czasopismach zdjęć i grafik zgodnych z zainteresowaniami oraz formami spędzania czasu, które są charakterystyczne dla danej osoby i wyrażają jej osobowość i pasje;
- zadawanie pytań przez studentów i studentki uczniom i uczennicom z NI nakierowujących na możliwość zaprezentowania siebie, swoich predyspozycji, uzdolnień, preferencji, kompetencji, skłonności, zamiłowań, upodobań, dążeń i marzeń;
- wycinanie, wydzieranie, segregowanie, porządkowanie i wklejanie do zeszytu w logicznej kolejności informacji na temat „kim jestem": imię, wiek, status szkolny, miejsce zamieszkania, informacje o rodzinie, moje cechy, np. jaki jestem (proste skojarzenia, np. lubię prasować, jeść, nie lubię rano wstawać), mój plan dnia, jak spędzam czas wolny, moje obowiązki, moje zainteresowania (luźne odniesienia, np. spacer z psem, jazda na rowerze, judo, taniec, śledzenie wydarzeń na stronach internetowych szkoły i kontakty na portalach społecznościowych);
- podpisywanie, opisywanie, uzupełnianie rysunkami i dobieranie symboli komunikacji alternatywnej do opisu zdjęcia lub przedstawianej aktywności;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- rozmowa w parach z wykorzystaniem pamiętnika;
- demonstrowanie pamiętnika (lub jego wybranych fragmentów) na forum całej grupy – o treści i długości pokazu decyduje autor, jak również o sposobie narracji (werbalnej lub niewerbalnej); pożegnanie.

Miejsce i forma organizacji działania: przestrzeń szkolna, klasa, zajęcia w ławkach szkolnych.

Uczestnicy: pięcioro uczniów i uczennic z NI oraz pięcioro studentek i studentów, praca w parach.

Czas: trzy godziny lekcyjne z przerwą na posiłek.

Materiały: zeszyty, kolorowe czasopisma, zdjęcia, rekwizyty do wklejania.

Rezultat/efekt/refleksje

Pamiętnik był formą otwartą, gdyż rozbudowywano i uzupełniano go w zależności od decyzji i potrzeb jego twórcy. Stanowił wsparcie podczas wypowiedzi autora/autorki zarówno w parach, jak i na forum grupy. Pozwoliło to na spersonalizowaną, swobodniejszą, pełniejszą, bogatszą, oryginalną i ciekawszą opowieść o sobie. Studenci i studentki mogli szczegółowo i wnikliwie rozeznać, zgłębić, odczytywać potrzeby oraz funkcjonowanie uczniów i uczennic z NI. Cennym momentem zajęć była sytuacja, w której obie grupy zdały sobie sprawę, że mają wspólne zainteresowania (np. hodowla ptaków, opieka nad zwierzętami domowymi, jazda na rowerze, motoryzacja, gotowanie). Następstwem tej okoliczności stały się swobodne, niemoderowane i spontaniczne rozmowy między wszystkimi uczestnikami zajęć. Podczas zajęć dostrzeżono u uczniów i uczennic z NI wzrost poczucia własnej wartości, gdyż byli uważnie słuchani, wypytywani, obdarzani uwagą i przyjaznymi gestami. Wyraźnie czuli się akceptowani, co wyrażało się przez entuzjastyczny udział w rozmowie oraz swobodną mowę ciała (kontakt wzrokowy, uśmiech, skupienie, ukierunkowane gesty). Ponadto dokonywali wyboru osób wśród studentów i studentek, z którymi chętniej nawiązali ściślejsze relacje, domagając się ich obecności blisko siebie. Zróżnicowanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

poziomu funkcjonowania osób z niepełnosprawnością nie stanowiło bariery w podejmowaniu aktywności i działań.

Spotkanie to przyczyniło się do przełamania barier ze strony studentów wobec porozumienia i komunikacji z osobami z niepełnosprawnością. Grupa studencka początkowo wyrażała obawę, zaciekawienie i dużą niepewność związaną z bezpośrednim kontaktem z młodymi osobami z niepełnosprawnością. Jednak już po pierwszym spotkaniu studenci oswoili się z niepełnosprawnością oraz pokonali strach przed własną reakcją na inność i odmienność. Zauważyli i stwierdzili, że „[…] w trakcie opowiadania i prezentowania zeszytów, jak również w trakcie prac manualnych byli bardzo skupieni nad wykonaniem zadania; próbowali jak najlepiej wykonać powierzone im zadania" (fot. 2). Intensywność działań, szybkie tempo zajęć i naturalność panującej atmosfery (rozmowy, wspólne sporządzanie pamiętnika) spowodowały, że nawiązały się koleżeńskie relacje między uczestnikami spotkania. Kolejne zajęcia rozpoczynała spontaniczna wymiana pytań o spędzony czas i wydarzenia, co świadczyło o skutecznym utworzeniu więzi i stałym jej wzmacnianiu.

Fot. 2. Spotkanie studentek IGiGP UJ z młodzieżą z SOSW; rozmowy z wykorzystaniem pamiętników

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.4. Nagrywam film *Ja tu jestem*

Cele/idee: umiejętność dostosowania się do sytuacji, w której z powodu pandemii i obostrzeń nastąpiła konieczność zdalnych kontaktów między młodzieżą z NI a młodzieżą akademicką; uświadomienie osobistych upodobań; planowanie wypowiedzi; kształtowanie wizerunku; umiejętność nagrywania i montażu filmu *Ja tu jestem* (przedstawiającego własną sylwetkę); nawiązywanie relacji przez portale e-learningowe.

Kształtowane kompetencje społeczne: przedstawienie się przez narrację filmową („list audiowizualny"), prezentowanie swoich pasji i upodobań, świadomość ciała jako przekaźnika informacji.

Przebieg zajęć:

- przemodelowanie spotkań stacjonarnych do realizacji ich w formie „listu audiowizualnego", czyli korespondencji filmowej i spotkań zdalnych (z powodu sytuacji pandemicznej i braku możliwości bezpośredniego kontaktu);
- przygotowanie młodzieży z NI oraz akademickiej do nawiązania kontaktów w trakcie nauczania zdalnego – moderatorki scharakteryzowały uczestników zajęć w swoich zespołach w celu przybliżenia sylwetek uczestników spotkań online oraz objaśnienia sytuacji podczas komunikacji zdalnej; poinstruowanie o treści filmowych spotkań;
- realizacja nagrań filmowych przez młodzież z NI pod kierunkiem moderatorki, która podczas nagrania zadawała pytania, sugerując strukturę wypowiedzi (odwołując się do pamiętnika stworzonego podczas zajęć stacjonarnych, zob. podrozdział 2.3 „*Mój pamiętnik*" – *opowiem Wam o sobie*);
- odtworzenie filmów nagranych przez młodzież z NI podczas zajęć akademickich prowadzonych online na platformie e-learningowej Pegaz, rozmowa o upodobaniach młodzieży z NI, spostrzeżenia dotyczące ich osobowości i możliwości porozumiewania się z wykorzystaniem różnych środków komunikacji zdalnej;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- realizacja nagrań filmowych przez młodzież akademicką w odpowiedzi na pytania otrzymane od młodzieży z NI w ich narracjach filmowych; studenci i studentki tworzyli indywidualnie nagrania w warunkach domowych;
- wyświetlanie filmów studenckich na forum grupy młodzieży z NI w szkole; po seansie moderatorka kierowała pytania dotyczące obejrzanego materiału;
- kilkukrotna wymiana filmów między grupami;
- organizacja spotkania obu grup na platformie Zoom; rozmowa i dopytywanie o szczególnie interesujące pasje, aktywności, sposoby spędzania czasu itp.

Miejsce i forma organizacji działania: młodzież z NI – klasa z dostępem do sieci internetowej; młodzież akademicka – spotkanie przez platformę e-learningową Pegaz.

Uczestnicy: troje uczniów i uczennic z NI oraz piętnastoosobowa grupa studencka.

Czas: przygotowanie do nagrania, rejestracja i montaż filmu – dwie godziny; odtwarzanie i rozmowa – dwie godziny jednorazowo.

Materiały: smartfony, iPhony, komputery z dostępem do sieci, platforma e-learningowa.

Rezultat/efekt/refleksje

Opisywane zajęcia miały miejsce w kolejnym roku współpracy między SOSW i IGiGP UJ, tzn. młodzież z NI w poprzednich latach miała już kontakt ze studentami i studentkami, natomiast dla młodzieży akademickiej był to pierwszy rok realizacji zajęć pedagogiczno-dydaktycznych. Takie spotkania są przez młodzież z NI lubiane i zawsze wyczekiwane. Sytuacja pandemiczna i konieczność nauczania zdalnego zainspirowały nas do zaaranżowania sytuacji, w której mogłoby dość do nawiązania kontaktów i przeprowadzenia ciekawych zajęć. Dla studentów i studentek geografii była to nowa sytuacja, w której odbywają śródroczne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

praktyki bez bezpośredniego kontaktu z uczniami i uczennicami w przestrzeni szkolnej. Istotnym wyzwaniem było nawiązanie relacji z osobami z niepełnosprawnością, z którymi większość nie miała wcześniej doświadczeń w sytuacjach życiowych. Na podkreślenie zasługuje fakt, że otrzymaną propozycję oglądania filmów zrealizowanych przez młodzież z NI i przygotowania własnych nagrań przyjęli z otwartością, entuzjazmem i gotowością do działania.

Dla młodzieży z NI sugestia opowiedzenia o swoich pasjach i upodobaniach przez narrację filmową spotkała się, z jednej strony, z zaciekawieniem, fascynacją, niecierpliwą gotowością do podjęcia realizacji zadania, a z drugiej – obawą i niepewnością. Wsparciem podczas nagrania filmowego było zadawanie pytań przez moderatorkę, która odwoływała się do pamiętników. Zdecydowanie ułatwiło to uczniom formułowanie wypowiedzi. Dzięki temu dość szybko reagowali, odpowiadając i dodając od siebie kolejne informacje. Na przykład uczennica – zapytana o ulubione kwiaty – zaczęła opowiadać o roślinach zielnych i ich zastosowaniu w kuchni i kosmetyce. Uczeń – zapytany o uprawiany sport – wymienił trenowane aktywności sportowe; ponadto opowiedział o turniejach, wymienił miasta, w których brał udział w zawodach, oraz zaprezentował kolekcję zdobytych medali. Dostrzegłyśmy wykorzystanie przez młodzież z NI umiejętności autoprezentacji nabytej we wcześniejszych spotkaniach (w minionych latach podczas tradycyjnych spotkań w szkole). Więź, która łączy młodzież z NI, pobudziła ich do wzajemnej pomocy podczas przekazywanej informacji, sugerując, co kolega/koleżanka może dodać do wypowiedzi. Świadczyło to o dobrej znajomości wzajemnych pasji i upodobań oraz chęci wsparcia. Przed przekazaniem filmu ważnym etapem było jego odtworzenie i analiza własnych wypowiedzi oraz ocena mowy ciała jako przekaźnika informacji. Młodzież z NI z ekscytacją i zaaferowaniem śledziła własne autoprezentacje.

Realizowane filmy przez młodzież akademicką były zróżnicowane i silnie nacechowane osobowością autora/autorki. Byli pod wrażeniem filmów zrealizowanych przez młodzież z NI. Uprościli oni przekaz informacyjny (dostosowując go intuicyjnie do możliwości poznawczych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

swoich rówieśników), zachowywali się bardzo naturalnie podczas nagrań, mówili o swoich ulubionych potrawach, planie dnia i marzeniach. Zaobserwowałyśmy, że młodzieży akademickiej zależało, aby być zrozumianym i wzbudzić zaciekawienie swoim opowiadaniem. Na przykład studentka, opowiadając o swojej muzycznej pasji, usiadła przy pianinie i wykonała utwór muzyczny. Jedna ze studentek zaprezentowała domowe zwierzęta, gawędząc o ich cechach i obowiązkach wynikających z opieki nad nimi. Inna osoba pokazała egzotyczne rośliny w doniczkach. Oryginalnym nagraniem był film ukazujący stosy książek poukładanych tematycznie, z barwną narracją przedstawiającą ich treść.

Każdy kolejny film był rozbudowywany o odpowiedzi na pytania (z obu grup) pojawiające się w trakcie zajęć. Okazało się, że młodzież w obu grupach ma podobne zainteresowania sportowe, np. jazda na rowerze, wycieczki terenowe, pielęgnacja roślin, opieka nad domowymi zwierzętami.

Obie grupy z niecierpliwością i wielkim zainteresowaniem wyczekiwały na kolejne filmy oraz możliwość kontynuacji zdalnego dialogu. Nie było różnic w reakcjach emocjonalnych obu grup. Zaobserwowałyśmy naturalne i radosne oczekiwanie na spotkanie z nowymi, ciekawymi osobami (fot. 3). Ta forma utrzymania wzajemnych relacji okazała się skuteczna i wartościowa, ale nie byłaby możliwa bez wcześniejszego treningu autoprezentacji przy pomocy pamiętnika i bezpośrednich spotkań w przestrzeni szkolnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 3. Uczniowie z zaciekawieniem oglądają „list audiowizualny" od studentki (u góry); nawiązanie kontaktu w mediach społecznościowych celem podtrzymania relacji koleżeńskich (u dołu)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.5. Tablica interaktywna – wirtualna rzeczywistość

Cele/idee: dzielenie się pomysłami/inspirowanie, słuchanie bez uprzedzeń i wysyłanie precyzyjnych komunikatów, instruowanie, uzgadnianie, porozumienie, podejmowanie decyzji, współdziałanie, poznanie i wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK).

Kształtowane kompetencje społeczne: pomysłowość i umiejętność przystosowania się, zastosowanie TIK w różnych sytuacjach.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, zespołowe porządkowanie przestrzeni w klasie, ułożenie krzeseł w kręgu, przygotowanie smartfonów przez studentów i studentki oraz uczniów i uczennic z NI;
- młodzież akademicka prezentuje wybrane aplikacje i portale, z których najczęściej korzystają w codziennym życiu; komentują oraz odpowiadają na pytania uczniów i uczennic z NI;
- studenci pytają, z jakich urządzeń, aplikacji i portali korzystają uczniowie i uczennice z NI; uczniowie pokazują ulubione aplikacje, foldery (ze zdjęciami i filmami) oraz najczęściej oglądane i słuchane portale;
- proponowanie przez młodzież akademicką nowych aplikacji i instrukcja ich obsługi dostosowana do indywidualnych możliwości uczniów z NI;
- uruchomienie sprzętu multimedialnego przez uczniów z NI, wyszukiwanie edukacyjnych portali online, zaproszenie do wspólnych działań podczas gier edukacyjnych;
- zespołowe wyszukiwanie informacji na temat wynikający z bieżących rozmów (np. położenie miejsca zamieszkania czy wyjazdu na wakacje);
- wykorzystanie programu graficznego do wspólnego projektowania i wykonania rysunku na tablicy multimedialnej; wydruk dla każdego uczestnika i autora pracy; pożegnanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Miejsce i forma organizacji działania: przestrzeń szkolna, klasa z tablicą interaktywną, klasa multimedialna ze stanowiskami komputerowymi.

Uczestnicy: pięcioro uczniów i uczennic z NI oraz pięcioro studentek i studentów, praca grupowa i zbiorowa.

Czas: dwie godziny lekcyjne z przerwą na posiłek.

Materiały: sprzęt multimedialny – tablica interaktywna, tablety, smartfony, komputery stacjonarne; przeznaczone dla niepełnosprawnych portale internetowe i programy komputerowe dostosowane do ich indywidualnych możliwości[2]; darmowe programy graficzne, edukacyjne krzyżówki, puzzle itp.

Rezultat/efekt/refleksje

Zajęcia z wykorzystaniem TIK okazały się atrakcyjne dla wszystkich jej uczestników. Temat i przebieg lekcji był rezultatem naturalnej sytuacji, ponieważ rozmawiano o ulubionych aplikacjach i stronach internetowych. Uczestnicy spotkania wykazali się zainteresowaniem w zakresie wymiany doświadczeń i nabywania nowych umiejętności. Zaskoczeniem dla studentów i studentek był fakt zróżnicowanego korzystania przez uczniów i uczennic z NI z urządzeń elektronicznych, programów, gier edukacyjnych i portali społecznościowych. Studenci dowiedzieli się, że dla osób z NI bardzo ważna jest rola strony internetowej szkoły, jako bliskiego środowiska rówieśniczego. Ponadto Internet jest miejscem wyszukiwania informacji, oglądania filmów, przeglądania zdjęć, słuchania muzyki, komunikowania się, sprawdzania ogłoszeń i dokonywania zakupów. Strony internetowe i blogi uwzględniają różne rodzaje niepełnosprawności, ale wiele z nich jest niedostosowanych dla osób z NI (których grupa jest najliczniejsza w populacji osób z niepełnosprawnościami).

2 Na przykład: http://www.prostaedukacja.com.pl; https://dromnibus.com/pl; http://mamprawodo.pl; https://www.gov.pl/web/edukacja/wsparcie-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi; https://www.ore.edu.pl/2017/09/materialy-edukacyjne-dla-uczniow-niepelnosprawnych-w-systemie-informacji-oswiatowej-2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

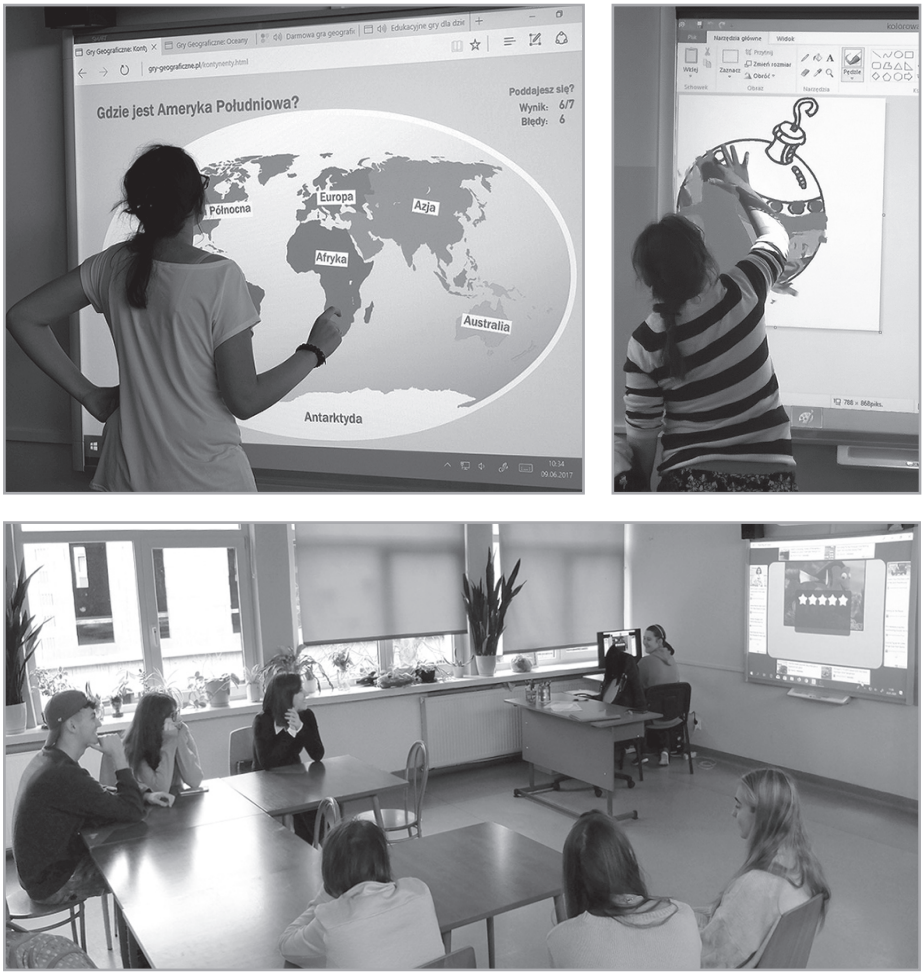
Dla wszystkich uczestników zajęć jednakowo ekscytujące i ważne były portale społecznościowe, jako sposób funkcjonowania młodych ludzi w cyfrowym świecie. O ile dla osób w normie intelektualnej świat wirtualny jest zintegrowany z rzeczywistym, o tyle dla osób z NI korzystanie z mediów społecznościowych jest dążeniem do wzmocnienia czynnego uczestnictwa w życiu społecznym. Samodzielność niepełnosprawnych intelektualnie w obsłudze urządzeń i aplikacji przyczyniła się do rozwoju ich autonomii. Studenci uświadomili sobie, że brak umiejętności czytania i pisania nie stanowi dla uczniów z NI bariery przed skutecznym wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (Sobocha, Pietrzak 2017). Natomiast barierą dla niżej funkcjonujących osób jest – niedostosowany do możliwości obsługi przez nich – sprzęt, który musiałby być spersonalizowany.

Wspólne projektowanie i zespołowe wykonanie rysunku na tablicy interaktywnej umożliwiło natychmiastowe poznania konsekwencji pracy zbiorowej, co sprawiło satysfakcję wszystkim uczestnikom (fot. 4). Stwierdzono skuteczne przystosowanie się osób z NI do współdziałania, które wymagało cierpliwości w oczekiwaniu na swoją kolejkę, uzgodnienia i zaakceptowania najlepszego pomysłu, wspólnego podejmowania decyzji. Zespołowa aktywność oraz jasność i prostota przekazywanych komunikatów pozwoliły zaangażować każdego ucznia niezależnie od poziomu jego funkcjonowania (stopnia niepełnosprawności). Zaobserwowano, że obsługa programu graficznego była dla młodzieży z niepełnosprawnością intuicyjna, a bogactwo kolorów i zróżnicowanie dźwięków oraz reakcja ekranu na dotyk sprawiała im przyjemność (Pietrzak, Sobocha 2017).

Dodatkową motywacją było uważne słuchanie przez studentów propozycji aktywności oraz sugestie i podpowiedzi dostosowane do możliwości uczniów. Młodzież z NI wykazała się chęcią nabywania nowych umiejętności w zakresie obsługi tablicy interaktywnej, smartfona i pogłębiania wiedzy o praktycznym wykorzystaniu TIK. Młodzież ta otwarcie wyraziła potrzebę poszerzania umiejętności obsługi zarówno urządzeń, jak i różnorodnych aplikacji, ale nie w celach edukacyjnych, lecz

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

rozwijania zainteresowań i zaspokajania ciekawości (tworzenie albumów muzycznych i fotograficznych, wykorzystanie translatora, nagrywanie filmów ze spotkań, tworzenie notatek z linkami do wybranych stron internetowych, np. sportowych czy modowych).



Fot. 4. Zajęcia z udziałem studentów i studentek programu Erasmus wykorzystujące tablicę multimedialną i aplikacje edukacyjne dostępne online

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.6. Kuchenne rewolucje

Cele/idee: kształtowanie poczucia własnej wartości, rozwijanie świadomości własnych predyspozycji, prezentowanie własnych umiejętności, podejmowanie współpracy, kształtowanie poczucia odpowiedzialności, rozwijanie zdolności do przystosowania się i utrzymania dyscypliny.

Kształtowane kompetencje społeczne: wiara w siebie, spolegliwość, sumienność.

Przebieg zajęć:

- trzy dni przed planowanymi zajęciami nastąpił podział obowiązków dotyczących zakupów do zaplanowanych zajęć i stanowił on zadanie domowe;
- przywitanie, zespołowe przygotowanie przestrzeni w pracowni, rozpoznanie i uporządkowanie artykułów spożywczych, dobieranie się parami, przypomnienie zasad bhp obowiązujących przy pracy w kuchni;
- moderatorka spotkania z wybranym uczniem uruchamia sprzęt multimedialny, na którym prezentowana jest instrukcja przygotowania danej potrawy, po czym następuje omówienie jej w całej grupie; instrukcja pozostaje aktywna przez całe zajęcia;
- podział obowiązków w zespołach – pary zajmują się: obieraniem, krojeniem, mieszaniem, miksowaniem, smażeniem, nakładaniem/smarowaniem, myciem (wymiana zadań w parach);
- staranne i estetyczne układanie potraw na przygotowane naczynia;
- przygotowanie stołu dla wszystkich uczestników spotkania;
- wspólna degustacja przygotowanego jedzenia i dzielenie się opiniami na temat sporządzonych potraw, ich smaku i wyglądu;
- zapis w indywidualnych albumach kulinarnych;
- dyskusja (burza mózgów) dotycząca kolejnej „kuchennej rewolucji" – wybór potraw do przygotowania podczas następnego spotkania.

Miejsce: pracownia gospodarstwa domowego w SOSW.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Uczestnicy: ośmioro uczniów i uczennic z NI oraz ośmioro studentek i studentów; praca w parach.

Czas: trzy godziny lekcyjne.

Materiały: sprzęt AGD, przybory kuchenne, fartuchy, naczynia, zastawa stołowa itp. W zależności od rodzaju przygotowywanych potraw fotografie produktów i przepisy przygotowane z wykorzystaniem PCS (*Picture Communication System*) w indywidualnym albumie kulinarnym.

Rezultat/efekt/refleksje

Studenci byli zaskoczeni zróżnicowanymi i wysokimi umiejętnościami pracy w kuchni uczennic i uczniów z NI. Zajęcia praktyczne pokazały, że ograniczenia wynikające z niepełnosprawności intelektualnej nie mają wpływu na sprawność, staranność, sumienność i zaangażowanie w pracy w pracowni gospodarstwa domowego. Zarówno zajęcia praktyczne w kuchni (w tym używanie sprzętu AGD), jak i samo jedzenie było silnym motywatorem do podejmowania aktywności oraz ćwiczenia różnych umiejętności przydatnych w życiu codziennym (fot. 5). Prezentowana instrukcja przygotowania danej potrawy na tablicy multimedialnej pozwalała na uporządkowaną i sprawną organizację kolejnych czynności. Po przestrzeni gospodarstwa domowego wszyscy poruszali się płynnie i ostrożnie; dobrze orientowali się oraz lokalizowali przedmioty i urządzenia kuchenne. Studenci i studentki byli zdumieni odpowiedzialnością i skrupulatnością młodzieży z NI w wykonywaniu swoich zadań oraz podporządkowywaniu się zasadom bhp. Systematyczność zajęć i współpraca ze studentami i studentkami udowodniły, że powierzone zadania były wykonywane skrupulatnie i z entuzjazmem. Współpracujący zespół okazał się dobrze zorganizowany.

Regularne zajęcia w pracowni gospodarstwa domowego przyczyniają się do sprawnego funkcjonowania uczniów i uczennic z NI na co dzień: samodzielnego przygotowania herbaty i kawy, prostego posiłku, kanapek i deseru, sprzątania po sobie (fot. 5). Pomimo początkowego braku pewności siebie zajęcia te rozwinęły wytrwałość w osiąganiu zamierzonego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

celu. Podjęcie wspólnych działań osób z NI i pełnosprawnych nauczyło wszystkich uczestników otwartego przyznawania się do własnych błędów i słabości, ale równocześnie do obrony własnego zdania. Było to wynikiem powstałej w sposób naturalny autentycznej relacji między studentami a uczniami, niewymuszonej przez moderatora grupy. Wiele działań podejmowanych było z inicjatywy uczniów i uczennic z NI, którzy wzajemnie się inspirowali dzięki grupie rówieśniczej. Odpowiednie przygotowanie posiłku i poszerzenie albumu kulinarnego o nowe przepisy pozwoliło na uzmysłowienie, że sami są odpowiedzialni za osiągnięcie swych celów.

Fot. 5. Zajęcia w pracowni gospodarstwa domowego w SOSW nr 3 w Krakowie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.7. Igrzyska zaangażowania – *bocce*, *kinect*

Cele/idee: kształtowanie umiejętności zrównywania własnych celów z celami zespołu, kontrolowanie negatywnych emocji, panowanie nad gwałtownymi reakcjami, rozwijanie kompetencji w zakresie wzajemnego motywowania, wspomagania i aktywności zespołowej, doświadczanie działania według instrukcji.

Kształtowane kompetencje społeczne: zaangażowanie, samokontrola emocjonalna.

Przebieg zajęć:

- *bocce* – przywitanie; uczniowie i uczennice z NI zapoznają studentów i studentki z zasadami gry w *bocce*; mówią o swoich doświadczeniach w turniejach i treningach;
- grupowy instruktaż dotyczący boiska, zespołowe przygotowanie kolorowych kul, podział na dwie mieszane drużyny, przypomnienie zasad obowiązujących w grze;
- towarzyskie rozgrywki w ramach jednego spotkania – zawodnicy przeciwnych, pięcioosobowych drużyn dążą do potoczenia kuli tak, aby znalazła się jak najbliżej białej kuli, którą wprowadza się do gry na początku meczu;
- czas i liczba rozgrywek zależą od zaangażowania i skupienia zawodników; po kolejnej rozgrywce następuje zmiana składów drużyn, wzajemne gratulacje i komentarze dotyczące gry;
- *kinect* – zespołowe przygotowanie przestrzeni w holu treningowym; uruchomienie urządzenia przez moderatorkę zajęć; uczniowie i uczennice z NI zapoznają z studentów i studentki z różnymi rodzajami gier i zasadami w nich obowiązującymi[3];
- prezentacja przez uczniów i uczennice z NI ulubionych aktywności, wspólny wybór gry ruchowej lub poznawczo-zręcznościowej;

3 Przykładowe gry zob. https://www.gry-online.pl/gry/kinect-sports/z1284c.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- udział w aktywności – konkurujący ze sobą zawodnicy mogą startować pojedynczo lub parami;
- dzielenie się uwagami, spostrzeżeniami i emocjami, wymiana doświadczeń i udzielanie wskazówek na przyszłość, gratulacje, pomoc w uporządkowaniu holu treningowego.

Miejsce: sala gimnastyczna i hala/sala treningowa / korytarz / hol.

Uczestnicy: pięcioro uczniów i uczennic z NI oraz pięcioro studentek i studentów.

Czas: dwie godziny lekcyjne.

Materiały: *bocce* (kolorowe kule z tworzywa i jedna biała; specjalna wykładzina; ograniczniki boiska); *kinect* (czujnik ruchu umożliwiający interakcję z konsolą, tj. programowe wykrycie gestykulacji i ruchów gracza; jednoosobowy lub dwuosobowy udział w grze).

Rezultat/efekt/refleksje

Udział w rozgrywce *bocce* był ekscytującym doświadczeniem dla wszystkich uczestników spotkania. Gra umożliwia zaangażowanie każdego z uczestników (również osoby z niepełnosprawnością niżej funkcjonujące), co wynika to z faktu, że nie ma sprecyzowanego ściśle sposobu rzucania (pchania) kulą, a zasady gry są proste i atrakcyjne. Gra wymaga koordynacji wzrokowo-ruchowej, co pozwala na jej efektywne ćwiczenie.

Studenci i studentki byli bardzo zaskoczeni grą, gdyż pierwszy raz o niej usłyszeli i mieli możliwość w niej aktywnie rywalizować. Byli pod tym większym wrażeniem, że uczennice i uczniowie z NI okazali się sprawniejsi i bardziej operatywni w działaniu. Tych ostatnich wypełniła zaś duma; byli podekscytowani znajomością zasad gry i obsługi sprzętu (fot. 6). Entuzjastyczne opowieści o sukcesach i porażkach w turniejach w ramach Sekcji Olimpiad Specjalnych były z podziwem przyjęte przez studentów. Zajęcia pokazały, że uczestnicy dobrze radzili sobie z emocjonującymi sytuacjami podczas rywalizacji. Było to spowodowane wskazywanym przez moderatorki sposobem przyjmowania postawy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

w której osoba mierzy się z niepowodzeniem (przegraną w mieczu czy nieudanym rzutem piłką). Poprzez utrwalanie i eksponowanie właściwych postaw i emocji prowadziło to do poprawnego radzenia sobie z gwałtownymi napięciami, wzburzeniem, ekscytacją i wzruszeniem. Tego typu treningi pozwalają uczniom i uczennicom z NI na większe opanowanie oraz pozytywne nastawienie w trudnych momentach.

Tworzenie sytuacji konfrontacji z porażką i wygraną było kontrolowane podczas gry, aby w przyszłości młode osoby z NI pozytywnie radziły sobie w sytuacjach trudnych, nasyconych zarówno negatywnymi, jak i pozytywnymi emocjami.

Optymistyczne i dynamiczne działania w grach ruchowych i poznawczo-zręcznościowych (np. *kinect*) mobilizowały uczestników do przełamywania własnych ograniczeń, trudności i mobilizowania się do wykorzystywania swoich mocnych stron. Uczniowie i uczennice z NI bardzo chętnie opowiadali o regułach i fabule różnych gier, dzielili się swoimi upodobaniami i zachęcali do uczestnictwa w swoich ulubionych zmaganiach. Moderatorki zaobserwowały sytuację, w której uczniowie z NI lekko pokpiwali ze studentów, słabo radzących sobie w grach zręcznościowych. Dla tych ostatnich był to co prawda pierwszy kontakt z grą *kinect*, ale okazało się, że systematyczność pracy z udziałem urządzenia pozwala młodzieży z niepełnosprawnością na efektywne doskonalenie sprawności motorycznych i koordynacji wzrokowo-ruchowej (fot. 6). Stwierdzono, że zaaranżowanie aktywności „zwinnościowo-obserwacyjno-rywalizacyjnych" wzmocniło u zawodników decyzyjność z nastawieniem na cele drużyny, koncentrację i gotowość do szybkiego reagowania.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 6. Zdjęcia z rozgrywek *bocce* (u góry) i *kinect* (u dołu)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.8. Kram ze sztuką

Cele/idee: poznanie własnych zdolności i obaw, otwieranie się i wyrażanie własnych potrzeb, uświadamianie celów i możliwości ich osiągania w sposób akceptowany społecznie, rozwijanie wytrwałości, wzmacnianie poczucia podmiotowości i osiągania niezależności.

Kształtowane kompetencje społeczne: inicjatywa, optymizm, cierpliwość.

Przebieg zajęć: był to cykl spotkań z wykorzystaniem elementów arteterapii:

- „moja twórcza gipsowa dłoń" – praca parami; studenci zakładają bandaż z gipsem na dowolnie ułożoną dłoń ucznia lub uczennicy z NI; dłoń ma wyrażać własną perspektywę „tu i teraz" oraz postrzeganie siebie w odpowiedzi na pytanie moderatorki „pokaż mi swoją dłoń";
- „emocje w papierowych rękach" – praca parami; studenci pomagają odrysować i wyciąć z kartonu dłonie swoim kolegom i koleżankom z NI; dłonie mają prezentować emocje towarzyszące spotkaniu w odpowiedzi na pytania moderatorki: „jak się czujesz?" (czarne dłonie przyklejane na białym kartonie) oraz „jak chciałbyś się czuć" (białe dłonie przyklejane na czarnym kartonie); po zakończeniu pracy grupa komentuje dzieło; sam autor może wypowiedzieć się ostatni;
- „fantastyczne zwierzęta – teatr cieni" – między świecącą latarką a białą ścianą studenci i studentki oraz uczniowie i uczennice z NI umieszczają swoje dłonie obrazujące różne zwierzęta i potwory; po nabraniu biegłości w kreowaniu zwierząt inicjują własne historie wspomagane opowiadaniem lub tylko pokazywane;
- „taniec przyjaźni" – zajęcia rozpoczyna rozluźniająca rozgrzewka-zabawa (klaskanie, tupanie, skakanie, oklepywanie itp.), po czym następuje przejście do ćwiczeń ruchowych związanych z poczuciem rytmu; następnie studenci i studentki oraz uczniowie i uczennice z NI wspólnie przy muzyce naśladują proste figury taneczne prezentowane przez moderatorki oraz inicjują własne figury i układy taneczne, taniec w parach i w kręgu;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- „moja metamorfoza – autoportret z mąki" – malowanie mąką swojego portretu, a potem jego zdmuchiwanie; w aktywności istotny jest proces tworzenia, nie zaś powstały obraz.

Wszystkie powyższe zajęcia wymagają wspólnego przygotowania rekwizytów, przestrzeni i odejścia od instruktażowego trybu prowadzenia zajęć. Spotkania cechuje swoboda, pełne inicjatywy działania i samodzielne wykonywanie prac. Podczas zajęć najważniejszy jest proces twórczy, a nie produkt. Istotą zajęć jest dbałość o indywidualność i wyjątkowość każdego z uczestników. Po stworzeniu dzieła, przedstawieniu spektaklu czy tańca kluczowe jest omówienie przez uczestników zajęć towarzyszących im odczuć.

Miejsce: sala lekcyjna.

Uczestnicy: pięcioro uczniów i uczennic z NI oraz pięcioro studentek i studentów.

Czas: każde spotkanie wymaga około dwóch–trzech godzin lekcyjnych.

Materiały: mąka, karton biały i czarny, klej, nożyczki, latarka, gips, bandaże, woda, pojemniki, tace, ściereczki, papierowe ręczniki, lateksowe rękawiczki, muzyka z odtwarzacza lub instrumenty perkusyjne.

Rezultat/efekt/refleksje

Różnorodne zajęcia z wykorzystaniem arteterapii wyzwoliły pozytywne emocje w uczniach i uczennicach z NI, umożliwiając komunikację na dwóch poziomach. W pierwszym etapie podejmowali komunikację ze sobą w celu wyrażania siebie, swoich potrzeb, odczuć i pragnień w swoich pracach. Na kolejnym etapie zauważono znaczny postęp w komunikowaniu się uczniów i uczennic z NI z młodzieżą akademicką. Było to potwierdzenie obserwacji znanych z arteterapii, gdy człowiek komunikuje się ze sobą, co ułatwia i wspiera umiejętności komunikowania się z innymi, oraz że powstałe dzieło bywa jedynym środkiem komunikacji między arteterapeutą a jego podopiecznym (Karolak, Gmitrowicz 2000; Karolak 2019).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Każde zaproponowane zajęcie arteterapeutyczne uruchamiało inne kanały komunikacji. Wszyscy uczestnicy byli aktywni, ale poziom zaangażowania wyrażał się w inny sposób. Konieczne było zorganizowanie różnorodnych aktywności artystycznych, gdyż rozmaite były upodobania ich uczestników i wynikający stąd poziom zaangażowania.

Działania te charakteryzowała swoboda twórcza, która budziła uśmiech i entuzjazm, jednak dla niektórych wyzwaniem było samo uczestnictwo w kreacji artystycznej, np. wykonanie gipsowego odcisku dłoni (ułożenie i trzymanie nieruchomo dłoni) (fot. 7). Związane to było z lękiem, obawą oraz przełamywaniem bariery dotyku (mokry bandaż z gipsem) i bliskości drugiej osoby (nakładającej i zdejmującej odcisk). W zależności od poziomu funkcjonowania dłonie wyrażały różne stany emocjonalne. Na przykład niżej funkcjonująca uczennica mimo że nie wykazała się inicjatywą, to nie wycofała się z działania i cierpliwie czekała, aż gips zastygnie i zobaczy formę swojej dłoni. Stosunkowo długi czas oczekiwania na końcowy rezultat pozwolił wnioskować, że mimo pozornej bierności dziewczyna była emocjonalnie zaangażowana w działanie. Było to dla niej ważne przeżycie, czego dowodem był pojawiający się uśmiech na twarzy, wytrwałość w aktywności i otwartość w wyrażaniu emocji. Warto zaznaczyć, iż w codziennym funkcjonowaniu jest wycofana, mało aktywna i płaczliwa; nie podejmuje wyzwań.

Dzięki tego rodzaju zajęciom studenci uświadomili sobie przydatność prostych i oczywistych rozwiązań. Przykładem były zajęcia rysowania w mące. Wykorzystując produkty codziennego użytku, można było szybko i efektywnie nawiązać nić porozumienia z drugą osobą, rysunki powstawały bowiem natychmiast po pojawieniu się idei, bywały zabawne, wyrażały zainteresowania ich twórców (np. samochody, zwierzęta) lub wyrażały nastrój (uśmiechnięte buzie, karykatury, esy-floresy) (fot. 7). Pokazało to studentom, że trzeba być otwartym i wyczulonym obserwatorem, aby reagować na najmniejsze zmiany emocji u osób z NI (fot. 8). Spowodowało to odejście od szablonowego myślenia skoncentrowanego na proceduralnym i schematycznym realizowaniu wcześniej założonego tematu zajęć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Teatr cieni „fantastyczne zwierzęta" był ciekawym doświadczeniem nawet dla tych, którzy nie byli w stanie zrozumieć procesu jego powstawania. Mimo to był rozwijający, gdyż przyczyniał się do wzmacniania skupienia, czujnej obserwacji, śledzenia fabuły pokazywanych historyjek i samodzielnego podejmowania prób pokazu. Beztroska i optymizm towarzyszący atmosferze powstawania minispektaklów sprzyjały pomysłowości, inicjatywie i cierpliwości, zarówno u osób z NI, jak i studentów. Większego znaczenia nabrał udział w przedstawianej historii niż pełnienie roli osoby wspierającej osobę z NI. Prowadziło to do zatarcia granic niepełnosprawny – pełnosprawny na rzecz utworzenia się partnerskiego zespołu teatralnego, akceptującego i darzącego się wzajemnym zaufaniem. Prezentowane zajęcia były kontynuowane podczas spotkań w Centrum Edukacji Przyrodniczej (CEP) UJ, gdzie młodzież mogła konfrontować poznane zwierzęta z teatru cieni z okazami w muzeum.

Ćwiczenia ruchowe i taniec uwalniały napięcia, niwelowały stres, relaksowały i rozbudzały pozytywne emocje. Ćwiczenia przez naśladowanie, odzwierciedlanie i odwzorowywanie figur tanecznych miały na celu rozwój świadomości własnego ciała podopiecznych. Co ciekawe, dotyczyło to wszystkich uczestników spotkania. Osobom, które nie werbalizują doświadczanych przeżyć, łatwiej było odnaleźć się w ich przekazie przez ruch, a te, które mają ograniczenia w zakresie ruchu, budowały zaufanie przez poddanie się prowadzeniu w tańcu partnerowi/partnerce. Ponadto bliski i naturalny kontakt (taniec w parach i kręgu osób trzymających się za ręce) był szczególnie ważny dla studentów i studentek ze względu na bezpośrednią relację z osobami z NI oraz przełamanie bariery cielesnej. Dotyk dłoni uświadamia bowiem stan emocjonalny drugiej osoby i buduje z nią więź.

Wykorzystanie elementów w arteterapii upłynniło komunikację w grupie i umożliwiło utworzenie nowych relacji z powodu swobody wyrażania swoich emocji. W sposób autonomiczny i nieskrępowany uczniowie i uczennice z NI kierowali swoją twórczością. Wykazali się zarówno samodzielnością w obrazowaniu swojego nastroju i pomysłów, jak i zaangażowaniem w osiąganiu celu przez proces twórczy w różnych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

tworzywach (gips, papier, mąka, ruch). Młodzieży akademickiej pozwoliło to na lepsze poznanie osobowości oraz indywidualnych zdolności i upodobań osób z NI. Ponadto przybliżyło sposoby przełamywania barier w obcowaniu z odmiennością, co przede wszystkim umożliwiło odkrycie możliwości skutecznego komunikowania się z osobami z NI. Podczas tego typu zajęć znika niepełnosprawność, a pierwszoplanowa staje się twórcza osoba wyrażająca siebie.

Podczas zajęć uczestnicy mogli się wyrażać artystycznie bez ograniczeń, w sposób spontaniczny, bez zahamowań, instynktownie, budując autonomię i wzajemne zaufanie.

Fot. 7. Twórcze zajęcia z wykorzystaniem piasku kinetycznego (po lewej) i gipsu (po prawej)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 8. Wspólne działania młodzieży z wykorzystaniem elementów arteterapii

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.9. Patchworkowa kolekcja

Cele/idee: określanie własnych celów i dróg ich osiągania, wzmacnianie wytrwałości i doskonalenia się w rzetelnej pracy, kształtowanie umiejętności proszenia o pomoc oraz bycia asertywnym, rozpoznawanie nieporozumień, udział w rozmowie w celu łagodzenia konfliktów i napięć.

Kształtowane kompetencje społeczne: dążenie do celu, sztuka kompromisu.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, zespołowe przygotowanie przestrzeni w klasie, ułożenie stolików w jednym kręgu, umieszczenie kolorowych materiałów centralnie; każdy uczeń ma swój plaster styropianu;
- dobieranie się parami lub trójkami, przypomnienie zasad bhp obowiązujących przy pracy z nożykami; moderatorki instruują, jak wykonywać patchworkowy obraz (na styropian nakłada się kolorowe materiały, wkładając ich brzegi do specjalnie utworzonych nacięć);
- moderatorki podsuwają temat kolekcji (na późniejszą wystawę) *Cztery pory roku*; wykorzystanie burzy mózgów w celu wyboru indywidualnych tematów prac; inicjowanie dyskusji dotyczącej rozwiązań w konfliktowych sytuacjach, np. pokrywania się pomysłów, braku chętnych do zilustrowania danej pory roku czy nierealnych projektów;
- wyrażanie własnych opinii przez uczniów i uczennice z NI; moderatorki zwracają uwagę na nieprzerywanie wypowiedzi, uważne słuchanie, szukanie argumentów, opanowanie głosu i gestów; studenci i studentki wspierają podopiecznych, pomagając wyszukać trafne argumenty i wskazując drogę kompromisu;
- osiągnięcie porozumienia: następuje podział zadań, czyli tematów indywidualnych prac; studenci pomagają narysować flamastrem na styropianie elementy dzieła;
- nacinanie styropianu nożem według narysowanych linii, dobieranie kolorowych materiałów, przycinanie, utykanie materiału; podział czynności między osobami z NI a studentami wynika

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

z poziomu funkcjonowania osób z NI oraz ich preferencji co do wyboru czynności;
- proces tworzenia pracy jest czasochłonny i wymaga wielokrotnych spotkań; każde spotkanie zakończone jest prezentowaniem wykonanej części dzieła;
- podsumowaniem całości zajęć jest zorganizowanie publicznej wystawy (np. w ośrodku kultury) i uroczysta prezentacja wszystkich dzieł.

Miejsce: sala lekcyjna; prezentacja całej kolekcji obrazów odbywa się w przestrzeni publicznej, np. bibliotece.

Uczestnicy: każdy uczeń i uczennica z NI ma do pomocy jednego lub dwóch studentów (studentki); grupa nie powinna liczyć więcej niż 15 osób.

Czas: jednorazowe spotkanie trwa dwie godziny lekcyjne; wykonanie prac może trwać około pół roku przy założeniu cotygodniowych spotkań.

Materiały: duże, prostokątne plastry styropianu, kolorowe materiały, nożyki do cięcia styropianu, nożyki do utykania materiału, nożyczki do cięcia materiałów tekstylnych, flamaster.

Rezultat/efekt/refleksje

Całość zajęć dotycząca patchworkowej kolekcji okazała się bardzo wymagająca, a praca żmudna. Pomimo to uczniowie i uczennice z NI każdorazowo z zapałem przystępowali do działań. Po pierwszych spotkaniach, podczas których uzgodniono działania, a ustalone zasady stały się przejrzyste dla wszystkich, gwałtownie opadły wcześniejsze emocje związane z podziałem zadań. Studenci byli pod wrażeniem stosowanej techniki pracy, której wcześniej nie znali (fot. 9). Czynności te nawet dla nich były uciążliwe. Należy dodać, że moderatorki wybór tej techniki uzasadniały koniecznością ćwiczenia motoryki małej u osób z NI. Z lekcji na lekcję obserwowano wzrost cierpliwości, koncentracji uwagi oraz wytrwałości u uczennic i uczniów z NI. Dodatkowym wyzwaniem kreowanym przez moderatorki było celowe wykładanie niewystarczającej ilości sprzętu i materiałów, aby tworzyć sytuacje kontrolowanych konfliktów o zasoby.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Pozwalało to na rozpoznawanie istoty nieporozumień, kontrolę emocji, jasne wyrażanie własnych potrzeb, uwzględnianie potrzeb innych i dążenie do realizacji wspólnego celu. Ponieważ cykl zajęć był długi, przeto moderatorkom udało się zaobserwować doskonalenie się osób z NI w biegłości, staranności i solidności wykonywanej pracy. Bywało, że sami dopominali się kontynuacji działań w oczekiwaniu na końcowy efekt i planowaną wystawę. Pomimo wielu nieporozumień dotyczących zasobów materiałowych (deseni i kolorów szmatek czy ścinków) z czasem nabywali umiejętności proszenia o pomoc i samodzielnego dochodzenia do porozumienia.

Zabawne były momenty, gdy uczniowie i uczennice z NI pospieszali w pracy swoich akademickich kolegów i koleżanki. Osoby niżej funkcjonujące, które miały trudność z wyrażeniem zdania (wybór koloru i faktury materiału), były przez studentów motywowane do wyboru. Studenci wskazywali dwa lub maksymalnie trzy materiały i uważnie obserwowali reakcję podopiecznego, aby odczytać jego aprobatę (fot. 9). Wspólne spędzanie czasu stało się podstawą do nabycia umiejętności rozpoznawania gestów irytacji, rozbawienia, rozdrażnienia czy obawy, również wyrażających się w mimice twarzy. Studenci zdali sobie sprawę, że nie zawsze brak mowy oznacza brak komunikacji; ponadto zostali uwrażliwieni na właściwą interpretację różnych zachowań osób z NI. Doświadczyli, że w przypadku osób z NI nietypowe zachowania (gniew, niepokój, nerwowość) bywają alternatywą do osiągania celu, a nie wyrazem dezaprobaty w stosunku do drugiej osoby. Dla osób z NI sytuacje te były formą treningu społecznego w zakresie umiejętności opanowywania negatywnych emocji, a przede wszystkim ich rozpoznawania i rozumienia u siebie i innych. Osoby wyżej funkcjonujące z większą łatwością naśladowały i przyswajały prawidłowe postawy. Sam kontakt osób z NI i młodzieży akademickiej nie uczy komunikacji, nawiązywania i utrzymywania relacji. Dopiero udział w moderowanych sytuacjach, w których obie strony emocjonalnie się angażują i porozumiewają, jest treningiem nabywania kompetencji rozumienia intencji oraz zachowań drugiej strony.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 9. Praca zespołowa przy tworzeniu patchworkowego obrazu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.10. Nasze nietypowe zainteresowania

Cele/idee: nawiązywanie kontaktu, opowiadanie o zainteresowaniach i zadawanie pytań, odnoszenie się z szacunkiem, odkrywanie i poznawanie wzajemnych zainteresowań, uwrażliwienie na odmienne upodobania, tolerancja, opanowywanie niechęci, wspieranie innych w rozwoju.

Kształtowane kompetencje społeczne: szacunek, akceptacja, wspieranie.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, zespołowe porządkowanie przestrzeni w klasie, ułożenie krzeseł w kręgu, przygotowanie na wspólnym stole rekwizytów przyniesionych przez studentów i studentki oraz uczniów i uczennice z NI;
- chętne osoby opowiadają o swoich zainteresowaniach, np.: hodowla kolonii mrówek w formikarium, hodowla murarek w trzcinowych rurkach, hodowla ptaków, wiązanie węzłów żeglarskich, judo, rozpoznawanie marek samochodów, prace plastyczne, kolekcjonowanie pojemników, tworzenie list ulubionej muzyki;
- prezentacja przyniesionych rekwizytów, oglądanie, doświadczanie (odsłuchiwanie piosenek), próbowanie (np. wiązania węzłów, określania marek samochodów, rozpoznawania gatunków ptaków na podstawie ptasich piór), zadawanie pytań (np. o techniki plastyczne czy sposób dbania o mrówki i ich społeczne funkcjonowanie), komentarze, wyrażanie uznania i podziwu;
- wspólne oglądanie autorskich filmów i fotografii dokumentujących własne zainteresowania, takie jak relacje z turniejów judo czy udział w zajęciach w delfinarium; doping i motywowanie do kontynuacji zainteresowań;
- prezentacja z wykorzystaniem tablicy multimedialnej i stron internetowych, na których studenci gromadzą dokumentację fotograficzną związaną ze swoimi zainteresowaniami, np. zdjęcia ptaków czy z podróży, ulubione książki;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- rozmowa na temat prezentowanych różnych i nietypowych zainteresowań, moderowanie dyskusji w celu uwrażliwienia na akceptację różnorodnych upodobań;
- zachęcenie do określenia swoich zainteresowań i systematycznego ich rozwijania bądź kontynuacji i popularyzacji własnego hobby.

Miejsce: sala lekcyjna.

Uczestnicy: łączna liczba studentów i studentek oraz uczniów i uczennic z NI nie powinna przekraczać 12 osób.

Czas: dwie godziny lekcyjne.

Materiały: zgodnie z zainteresowaniami, np. formikarium, rurki trzcinowe dla murarek, liny żeglarskie, ptasie pióra, albumy, własne filmy i kolekcje muzyczne zgromadzone na smartfonach.

Rezultat/efekt/refleksje

Bogactwo i oryginalność zainteresowań zaintrygowały wszystkich uczestników zajęć. Nietypowe hobby uprawiane przez osoby z NI czy młodzież akademicką wzbudziły szczególną fascynację (żeglarstwo, hodowla mrówek, hodowla pszczół, judo) (fot. 10–12). Obie grupy nie zdawały sobie sprawy z niecodzienności własnych pasji. Okazało się, że rzeczy czy zjawiska zwykłe i oczywiste mogą być przedmiotem obserwacji, troski, dbałości i wnikliwego poznania. Było tak w przypadku obserwacji przez uczniów i uczennice z NI formikarium i trzcinowych rurek (domków dla pszczół, prezentowanych przez studenta i studentkę). Te nietypowe zamiłowania wywołały magnetyczne skupienie u wszystkich uczestników oraz dały impuls do zadawania wielu szczegółowych pytań dotyczących życia, karmienia, rozmnażania, zwyczajów i sposobów opieki nad hodowanymi owadami. Podobnie było przy wystąpieniu ucznia z NI, który opowiedział o swoich osiągnięciach w judo, prezentując przy tym medale, puchary, dyplomy, filmy i fotografie. Dla studentów imponujące były nie tylko jego sukcesy sportowe, ale i znajomość miejsc, w których toczył walki. Studenci zaobserwowali, że pasje i zainteresowania

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

wyposażają osobę z niepełnosprawnością w wiedzę wynikającą z doświadczenia i podejmowanych aktywności. Wiedza szkolna możliwa jest do przyswojenia przez tych uczniów przez praktyczne działania. Uczeń zainteresowany judo wykazał się np. bardzo dobrą wiedzą dotyczącą miast Polski (czego nie obejmował jego szkolny program nauczania). Podobnie było w przypadku ucznia zafascynowanego markami samochodów, który nie tylko znał różne modele, ale potrafił scharakteryzować ich parametry techniczne.

W grupie znalazły się również osoby mające podobne zamiłowania. Takie pary (uczeń i student) szybko nawiązywały kontakt, dopytywały się nawzajem o szczegóły, a przy kolejnych spotkaniach szybko się rozpoznawały. Dzięki wspólnym pasjom osoby z NI otwarcie się wypowiadały, a studenci przełamywali barierę komunikacyjną i obawy przed nieprzewidywalnymi zachowaniami.

Przykładem wspierania i pobudzania do podejmowania nowych zainteresowań było ćwiczenie zawiązywania węzłów żeglarskich. Rozwijało to małą motorykę, a opowiadanie studentki, w jakich okolicznościach należy stosować węzły, pobudzało wyobraźnię i dawało unikatową wiedzę żeglarską. Ponadto motywowało osoby z NI do praktycznych ćwiczeń, wzmacniało wytrwałość i wzajemne okazywanie pomocy. Dzięki pasjom osoby z NI spontanicznie i samorzutnie przyswajają wiedzę, trenują umiejętności praktyczne i wzmacniają kompetencje społeczne przez utrzymywanie relacji personalnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 10. Studentka prezentująca swoje zainteresowanie żeglarstwem – ćwiczenia wiązania węzłów żeglarskich

Fot. 11. Prezentowanie swoich zainteresowań przez uczestników spotkań: hodowla mrówek prowadzona przez studenta

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 12. Prezentowanie swoich zainteresowań przez uczestników spotkań: zawody judo ucznia SOSW

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.11. Teatr emocji

Cele/idee: rozumienie i nazywanie własnych emocji; umiejętność rozmawiania o uczuciach; rozpoznawanie stanów emocjonalnych u innych; kojarzenie powiązań między uczuciami, myślami i zachowaniem; rozpatrywanie perspektywy postępowania innych ludzi (w tym postrzeganie komunikacji niewerbalnej); umiejętność postępowania w sytuacjach konfliktowych.

Kształtowane kompetencje społeczne: rozpoznawanie emocji, rozumienie innych, zachowanie podczas konfliktu.

Przebieg zajęć:

- przywitanie; zespołowe przygotowanie przestrzeni w klasie; w pierwszej części zajęć praca przebiega przy czterech stolikach, na których zostają rozłożone zestawy kart z fotografiami wyrażającymi różne emocje; przy każdym ze stolików siedzą para uczniów i para studentów;
- w zespołach czteroosobowych rozpoznają podstawowe emocje: radość i smutek; duma i wstyd; strach i wstręt; życzliwość i gniew. Następnie mieszają karty z dwóch zestawów razem i dopasowują do właściwej emotki (emotka symbolizuje w przejrzysty sposób emocję);
- osoby wyżej funkcjonujące wraz ze studentami mogą grać w Czarnego Piotrusia. Talia do gry zawiera 25 kart: 12 par ze zdjęciami skrajnych emocji (np. radość i smutek) oraz Czarnego Piotrusia, który nie ma pary (np. wstręt). Ze wszystkich rozdanych kart należy wyjąć i odłożyć na stół wszystkie pary zdjęć. Następnie dobiera się kolejno – na chybił trafił – po jednej karcie od osoby będącej po prawej stronie, wyciągając je z trzymanego przez nią wachlarza kart. Uczestnicy nie widzą, jaką kartę wyciągają. Jeśli wybrana karta pasuje do pary z inną posiadaną, tworząc całą parę, gracz odkłada ją na stół. Czynność ta jest powtarzana do momentu, gdy jeden z uczestników zostaje z Czarnym Piotrusiem w ręce;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- w przypadku braku kart można wykorzystać kolorowe fotografie z gazet i czasopism, a także zdjęcia przyniesione przez uczniów; uczestnicy zajęć starają się opowiedzieć o wyrazie twarzy i emocjach przez nią okazywanych oraz co może być jej przyczyną;
- podczas zajęć można również wykorzystać lusterka w celu uświadomienia sobie własnej mimiki twarzy; można także przeprowadzić ćwiczenie „lusterko", które polega na tym, że osoba siedząca naprzeciwko naśladuje mimikę twarzy partnera;
- w drugiej części zajęć następuje losowanie emocji przez studentów, których zadaniem jest przedstawić ją w postaci krótkiej scenki rodzajowej z wykorzystaniem dowolnych rekwizytów, np.: inscenizacja wstrętu – kosztowanie kwaśnego soku; inscenizacja strachu – zgubienie torebki podczas spaceru; inscenizacja gniewu – wyrwanie koledze kartki z zeszytu. Uczniowie i uczennice z NI analizują i odgadują przedstawiane emocje, w tym sytuacje konfliktowe;
- na kolejnym etapie osoby z NI indywidualnie starają się zaprezentować emocje w formie scenki, np.: inscenizacja radości – malowanie obrazu; inscenizacja dumy – zdobycie pucharu w turnieju judo czy otrzymanie prawa jazdy; inscenizacja strachu – przerażenie wywołanie natknięciem się na pluszową mysz. Studenci i studentki wraz z osobami z NI odgadują przedstawiane emocje;
- uporządkowanie przestrzeni w klasie i zajęcie miejsca w kręgu; moderatorki spotkania przeprowadzają pogadankę dotyczącą trudności w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji; omówienie scenek ze wskazaniem na związki między uczuciami, myślami i zachowaniami (mimiką twarzy, mową ciała).

Miejsce: sala lekcyjna z otwartą przestrzenią do przedstawień.

Uczestnicy: łączna liczba studentów i studentek oraz uczniów i uczennic z NI nie powinna przekraczać szesnastu osób.

Czas: dwie do trzech godzin lekcyjnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Materiały: karty z kolorowymi fotografiami osób wyrażających w różny sposób stan emocjonalny (np. zestawy „Poznajemy emocje" Grupy Wydawniczej Harmonia); rekwizyty związane z przedstawianymi scenami, np.: medale, dyplomy, jabłko, podarte czasopismo, zabrudzona koszulka, złamany ołówek; tablica multimedialna i komputer z możliwością podłączenia karty pamięci z aparatu fotograficznego.

Rezultat/efekt/refleksje

Temat uczuć i ich rozpoznawania, choć pozornie lekki i prosty, okazał się złożony i dla wszystkich wymagający (fot. 13). Na zajęciach wykorzystano zestawy kart „Poznajemy emocje" oraz fotografie osób, przedstawiające różne możliwe sytuacje w życiu codziennym (na targu, w sklepie czy parku, na chodniku, w poczekalni, biurze i szkole). Podczas zajęć dyskretnie fotografowano pracę uczniów i uczennic z NI, na których uchwycono emocje na ich twarzach. Stanowiło to znakomity materiał do rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych, gdyż uczniowie odwoływali się do osobistych doświadczeń i entuzjastycznie przyglądali się zdjęciom. Zdjęcia te miały szczególne znaczenie dla osób niżej funkcjonujących, które przypominały sobie przyjemne sytuacje i towarzyszący im sposób wyrażania radości: uśmiech, machanie ręką, potakiwanie głową, słowne pozdrowienia. Studenci doświadczali trudności rozpoznania emocji u uczniów z NI, gdyż ci często wyrażają emocje w sposób skrajny (ogromna radość, nagły wybuch gniewu). Zdecydowanie największe wrażenie zrobiły zdjęcia, na których byli koledzy, koleżanki, rodzina, osoby bliskie i znane ze szkoły. Zaobserwowano, że uczniowie i uczennice rozpoznawali studentów i studentki na fotografiach oraz kojarzyli, w jakich sytuacjach zdjęcia te wykonano (zdjęcia prezentowano na tablicy multimedialnej lub smartfonach). Dla osób niżej funkcjonujących skupiono się na rozpoznawaniu dwóch podstawowych emocji: radości i smutku. Zasadą była praca na jednym zestawie, czyli dwóch przeciwstawnych emocjach. Nawet dla studentów pewne zdjęcia, wyrażające np. strach i wstręt, nie były jednoznacznie rozpoznawalne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Podczas pogadanki zwrócono uwagę na okoliczność wyrażania przez różne osoby w odmienny sposób tych samych emocji.

Okazało się, że wykorzystana forma inscenizacji była wyzwaniem, gdyż studenci i studentki mieli trudności w prezentowaniu emocji. Początkowo byli powściągliwi oraz wycofani, co skutkowało pewną sztucznością w pierwszych inscenizacjach i ograniczało możliwość interpretacji emocji przez młodzież z NI. Należało przeprowadzić wielokrotne próby inscenizacji, aby móc wyrażać się w sposób otwarty i komunikatywny. Młodzież akademicka zdała sobie sprawę, jak otwarte mówienie o uczuciach oraz ich wyrażanie wpływa na szczery kontakt i otwartą relację z innymi osobami. Początkowo studenci, nie znając uczniów z NI, nie rozumieli sposobu wyrażania przez nich emocji, np. gniew nie musiał wyrażać gwałtownej reakcji niezadowolenia, lecz jedynie niecierpliwość w oczekiwaniu na swój występ, czyli był pozytywną emocją świadczącą o zaangażowaniu. Dla uczniów zaś była to lekcja wyrażania emocji w sposób zrozumiały i akceptowany społecznie. Wszyscy uświadomili sobie, że rozumienie siebie, panowanie i kontrola emocji ułatwia relacje z innymi, a także pozwala świadomie operować emocjami. Dzięki zajęciom udało się wskazać rolę emocji w naszym życiu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 13. Rozpoznawanie emocji na fotografiach (na dole) oraz odgrywanie scenek związanych z wyrażaniem stanów emocjonalnych (u góry)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.12. Miasto naszych marzeń

Cele/idee: wzajemne inspirowanie, uzasadnianie swojego stanowiska i preferencji, zachęcanie do realizacji wspólnego celu, wzbudzanie zainteresowania pomysłem i zaangażowanie w jego urzeczywistnienie, argumentowanie w celu uzyskania akceptacji, podejmowanie inicjatywy.

Kształtowane kompetencje społeczne: przekonywanie, decydowanie.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, zespołowe przygotowanie przestrzeni w klasie. Podczas pierwszego spotkania praca przebiega przy kilku stolikach na których znajdują się różne materiały potrzebne do stworzenia makiety miasta; najpierw wykonywane są pojedyncze obiekty przestrzeni miejskiej (np. domy, parkingi, pagórki, drzewa, piaskownice, skwery, zbiorniki wodne). Przy każdym ze stolików siedzą para uczniów i para studentów;
- wykorzystując tablicę multimedialną do wizualizacji fragmentów miasta (Google Street View lub zdjęcia z własnego smartfona), uczestnicy spotkania opowiadają o swoim miejscu zamieszkania i charakterystycznych obiektach znajdujących się tam, np.: skwer, biblioteka, kościół, szpital, przystanek autobusowy, sklep, basen, dom kultury, szkoła, apteka, biurowiec, restauracja, poczta, park, skrzyżowanie, most;
- wspólne oglądanie i rozmowa o wykonanych obiektach, żywa rozmowa o brakujących elementach, wzajemne motywowanie się do wykonania uzupełniających elementów, udzielanie koleżeńskich rad i wskazówek, dostosowanie podpowiedzi do możliwości percepcji i umiejętności poszczególnych uczestników zajęć;
- oglądanie planów miast wraz z identyfikacją miejsc znanych uczniom i uczennicom z NI, dzielenie się swoimi preferencjami dotyczącymi ulubionych miejsc (np. basen, plac zabaw, boisko, park, sklep); uzasadnianie swojego wyboru;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- podczas drugiego spotkania uczestnicy zajęć pracują razem przy jednym stole, na którym umieszczona jest duża podkładka tekturowa; następuje wstępne projektowanie markerem rozmieszczenia poszczególnych obiektów (góry, obiekty wodne, drogi) i dzielenie się własnymi propozycjami;
- mocowanie na makiecie wcześniej przygotowanych elementów, wzajemne przekonywanie o słuszności rozmieszczenia obiektów, pozyskiwanie akceptacji grupy, udzielanie wskazówek do wykonania zaproponowanego pomysłu;
- wspólne oglądanie i analizowanie wykonanego modelu miasta wraz z omawianiem poszczególnych jego części; obrysowanie kolorowymi markerami poszczególnych obiektów, np.: obiekty wodne niebieskimi liniami, budynki – szarymi, drogi – czarnymi, a parki i drzewa – zielonymi;
- ściągnięcie obiektów z modelu miasta w celu analizy powstałego planu miasta na podkładce tekturowej; identyfikacja miejsc po zabranych obiektach na podstawie obrysu i koloru;
- uporządkowanie przestrzeni w klasie i zajęcie miejsca w kręgu; studenci i studentki prowadzą rozmowę dotyczącą trudności w rozpoznawaniu i nazywaniu obiektów miejskich oraz interpretacji planów miast.

Miejsce: sala lekcyjna.

Uczestnicy: łączna liczba studentów i studentek oraz uczniów i uczennic z NI nie powinna przekraczać dwunastu osób.

Czas: co najmniej dwa spotkania po dwie godziny lekcyjne.

Materiały: duża podkładka tekturowa, tektura falista, brystol, styropian, plastelina, masa solna w celu wykonania pagórków, farby, żel w woreczkach do przedstawienia rzek i wód stojących, kamyczki, piasek, barwne posypki, szyszki, mech, muszelki, pudełka różnej wielkości do wizualizowania budynków, koraliki, patyczki, gazety, papier kolorowy, markery, fragmenty wykładzin, gąbka kosmetyczna i florystyczna, modele małych samochodów itp.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Rezultat/efekt/refleksje

Budowa modelu miasta łączyła kształtowanie kompetencji społecznych z wiedzą merytoryczną dotyczącą interpretacji map i planów miast. Uczniowie i uczennice z NI mają zasadnicze trudności z czytaniem planów i map z uwagi na ich symboliczny charakter. Kolejną barierą jest słaba umiejętność uzgadniania wspólnego celu działania. Stąd trening komunikacji społecznej na treściach ważnych z punktu widzenia dorosłego życia osób z NI pozwala wyposażyć ich w praktyczne umiejętności wyrażania własnego stanowiska, przekonywania do niego i rozstrzygania w przypadku różnicy zdań. Ważne było ćwiczenie kompetencji społecznych w odniesieniu do bliskiej im realnej przestrzeni społecznej (miejsca zamieszkania, osiedla).

Jednym z założeń spotkania było kształcenie umiejętności interpretacji znaków na mapach i przestrzennego zrozumienia. Pomocne było stworzenie makiety miasta jako modelu 3D, po którym – po zdjęciu obrysowanych obiektów z makiety – pozostał tylko rysunek symboliczny miasta 2D (fot. 14). Pozwoliło to osobom z NI na przejście od prawdziwego miasta z pudełek (łatwo wyobrażalnego) do płaskiego i symbolicznego planu miasta (takiego, z jakim będą się spotykali na znakach informacyjnych, np. na przystankach komunikacji miejskiej).

Celem zajęć było również tworzenie z masy solnej pagórków i malowanie ich zgodnie ze skalą barw hipsometrycznych, co miało uświadomić uczniom i uczennicom z NI, że na mapach zróżnicowanie wysokości nad poziomem morza przedstawiane jest kolorami. Dodatkowym ćwiczeniem służącym rozumieniu map ogólnogeograficznych było spotkanie, podczas którego osoby z NI wraz ze studentami i studentkami wykonali z masy solnej trójwymiarową mapę Polski, przedstawiającą pasowy układ rzeźby oraz przebieg głównych rzek.

Samo tworzenie modelu miasta zaangażowało wszystkich uczniów nie tylko manualnie, ale pobudziło do podglądania, naśladowania i przekomarzania się. Na przykład praca nad poszczególnymi elementami miasta zainspirowała uczennicę z NI do realizacji własnych pomysłów – stworzyła plac zabaw z piaskownicą z samodzielnie dobranych materiałów:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

pudełka po zapałkach, piasku, kamyczków, muszelek i zapałek, których użyła jako drabinki, huśtawki i zjeżdżalni. Uczniowie i uczennice z NI mieli okazję podjąć trud przekonywania do swoich racji (rozplanowania preferowanych obiektów). O tworzeniu wybranych obiektów decydowały upodobania samych uczestników, np. chłopcy tworzyli drogi i budynki, a dziewczęta – parki, rzeki, stawy i tereny zielone. Natomiast rozmieszczenie obiektów w spójną i logiczną całość musiało nastąpić po wspólnych ustaleniach i przekonywaniu się. Uczniowie zmuszeni byli do argumentacji i nawet ci niemówiący mieli szanse wskazać, gdzie umieścić np. parking, auto czy drogę. Wszelkie działania dotyczące tworzenia modelu pobudzały do komunikacji i porozumiewania się, nie tylko werbalnie. Studenci mieli okazję do uważnego odczytywania akceptacji bądź dezaprobaty z mimiki twarzy i mowy ciała. Myślenie konkretne, obrazowe pozwoliło zainspirować osoby z NI do umieszczania elementów na modelu miasta. Gdy mogli nazwać konkretne przedmioty jako elementy przestrzeni miejskiej (np. pudełko jako budynek, woreczek z zabarwionym na niebiesko żelem jako rzekę czy staw, zieloną gąbkę jako koronę drzewa, a kamyczki jako drogę), to łatwiej podejmowali rozmowę i decyzję o rozplanowaniu danego fragmentu na planie miasta.

Rozmowa i analiza powstałego modelu miasta pozwoliły na uświadamianie roli oraz wagi poszczególnych obiektów w mieście i funkcji, jakie pełni miasto. Moderatorki wybrały temat miasta, gdyż w przyszłym – dorosłym – życiu osób z NI ważne będą orientacja w mieście i dotarcie do takich obiektów, jak: ośrodek zdrowia, pomoc prawna, sklep, apteka, urząd miasta, kino, miejsca, gdzie odbywają się warsztaty terapii zajęciowej, czy przystanek komunikacji miejskiej. Połączenie zajęć poznawczych z treningiem komunikacji społecznej dobrze sprawdził się w pracy zespołowej, wymuszając wzajemne przekonywanie się, uzasadnianie, wyjaśnianie i decydowanie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 14. Wykonanie makiety modelu miasta i tworzenie jego planu na podkładzie oraz modelu ukształtowania terenu Polski

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.13. Nasze uroczystości

Cele/idee: zachęcanie do nawiązywania i otwartości we wzajemnych stosunkach, podtrzymywanie przyjaźni i kontaktów, dostrzeganie sygnałów emocjonalnych, wyznaczanie granic w relacjach, poszanowanie osób z różnych środowisk, uczestniczenie w organizowaniu przedsięwzięć.

Kształtowane kompetencje społeczne: poważanie, stosunki koleżeńskie, planowanie, współdziałanie.

Przebieg zajęć: prezentowane zajęcia są wpisane w kalendarz uroczystości zespołu klasowego i społeczności szkolnej (np. urodziny/imieniny wychowanka, zabawa andrzejkowa, bal karnawałowy, wspólne kolędowanie):

- wspólne ustalenie kalendarza uroczystości – w sali lekcyjnej, na dużym kolorowym planerze uczniowie zaznaczają ważne daty;
- planowanie i ustalenie specyfiki uroczystości dotyczące dekoracji; ustalenie listy zakupów i przebiegu imprezy, w tym muzyki i oświetlenia; możliwe są różne rozwiązania, np. podział zadań wśród uczestników lub zespołowe wykonywanie prac;
- w umówionym terminie uczestnicy dostarczają niezbędne produkty; dobrani w pary, aranżują przestrzeń sali i przygotowują elementy dekoracyjne: wycinają, kleją, wieszają, układają i nakrywają do stołu; przebierają się w przygotowane wcześniej kostiumy;
- w przypadku imienin/urodzin ważne jest trenowanie umiejętności składania życzeń, dopasowania ich do cech osobowości jubilata, ćwiczenia postawy ciała, kontaktu wzrokowego oraz uprzejmych i przyjacielskich gestów (podanie ręki, pocałunek, uściski), ale także umiejętność wyznaczania granic;
- w przypadku szkolnych zabaw i spotkań ważne jest trenowanie ogólnej postawy ciała, sposobu poruszania się w grupie, gestykulacji, tonu głosu i kontaktu wzrokowego tak, aby każdy czuł się swobodnie i bezpiecznie, ale zarazem dostrzegał potrzeby i stany emocjonalne pozostałych uczestników imprezy;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- niezależnie od charakteru uroczystości jej przebieg winien uwzględnić różne aktywności, takie jak: taniec, konkursy ruchowo-sportowe, losowanie fantów, szukanie przedmiotów, wyścigi, zgadywanki, quizy, kalambury, oglądanie zdjęć, filmów i prezentacji, rozpakowywanie upominków, wspólna zabawa prezentami, spożywanie poczęstunku;
- po zakończonej uroczystości istotne jest zorganizowanie spotkania, podczas którego uczestnicy opowiadają o swoich wrażeniach dotyczących otrzymanych prezentów i życzeń oraz przeżyciach związanych z uczestnictwem w różnych konkursach – atrakcjach imprezowych.

Miejsce: hol szkolny, sala lekcyjna.

Uczestnicy: społeczność szkolna i studenci wraz ze studentkami.

Czas: przygotowania do uroczystości odbywają się w trakcie kilku spotkań; uroczystości mogą trwać od dwóch do trzech godzin.

Materiały: dekoracje sali oraz specjalne kostiumy związane z terminem i charakterem danej uroczystości, upominki, gadżety związane z konkursami.

Rezultat/efekt/refleksje

Każdorazowo dla uczniów i uczennic z NI szczególnym momentem było przeżywanie własnych imienin i urodzin we wspólnocie klasowej. Ważnym elementem edukacyjnym było planowanie, przygotowanie i oczekiwanie na daną uroczystość. We wrześniu uzgadniany był wspólnie kalendarz uroczystości, a na kolejnych spotkaniach rozplanowany ich przebieg i podział zadań. Przy wysoko funkcjonującej grupie podział zadań mógł nastąpić drogą losowania albo zgłoszenia się ochotników. Ważne było, żeby uczniom i uczennicom z NI dawać możliwość samodzielnego dokonywania wyboru w kwestii zrobienia zakupów, wykonania dekoracji i wyboru kostiumu/ubioru. Rozwijało to ich autonomię, samodzielność, odpowiedzialność i sprawczość. Dzięki kilkutygodniowym staraniom uczniowie nauczyli się składania życzeń, wykonali dla siebie nawzajem prezenty oraz wzmocnili umiejętności w zakresie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

sprawunków i estetycznego wystroju pomieszczeń. Wskutek rokrocznej powtarzalności uroczystości uczniowie i uczennice z NI uświadamiają sobie, że się zmieniają, dorastają oraz pamiętają o swoich kolegach i koleżankach (fot. 15). Zauważalnym rezultatem była dbałość, aby w tych szczególnych dniach sprawić solenizantowi lub jubilatowi przyjemność. Dzień, w którym jubilat miał swoje święto, był dlań bardzo podniosły, pełen emocji i oczekiwania na: życzenia, spotkanie przy stole, śpiew, prezenty, poczęstunek itp. (fot. 16). Moment składania życzeń był istotny z punktu widzenia uczenia się interakcji, uprzejmości i granic bliskości, czyli savoir-vivre'u obowiązującego w towarzystwie.

Wielokrotność i stałość tych wydarzeń pozwoliła wypracować nawyki związane z prawidłowym zachowaniem podczas spotkań koleżeńskich. Studenci i studentki zauroczeni byli otwartością, serdecznością i sprawną organizacją uroczystości w klasie, na którą zostali zaproszeni. Brali udział w konkursach, zabawach, poczęstunku i oglądaniu prezentów; z uznaniem obserwowali uczniów i uczennice z NI, jak śpiewają, odgadują kalambury, podają przekąski i napoje, parzą herbatę i kawę, składają życzenia i wybierają muzykę. Byli zaskoczeni znajomością różnorodnych utworów muzycznych. Z biegiem czasu zwiększyła się u uczniów i uczennic z NI wrażliwość i otwartość na różne style muzyczne, zwłaszcza wskutek dostarczania przez nauczyciela szerokiej palety gatunków muzycznych podczas spotkań organizacyjnych. Studenci i studentki uświadomili sobie, że niepełnosprawność nie wyklucza posiadania preferencji muzycznych, smakowych, dotyczących ubioru i tańca, choć sposób ich wyrażania bywał zaskakujący. W przypadku ubioru było to bowiem związane z przywiązaniem do swoich ulubionych bohaterów oglądanych w filmach, a także ze znajomością specyfiki różnych zawodów, np. żołnierza, księdza czy policjanta. Spostrzeżenia studentów i studentek po obserwacji i uczestnictwie w uroczystościach szkolnych dotyczyły zacierania się różnic między analogicznymi uroczystościami organizowanymi w szkołach powszechnych i specjalnych. Podczas spotkań każdy mógł odnaleźć swoje miejsce, poczuć się wyjątkowy i ważny, a zarazem odczuć radość i bliskość wspólnoty grupowej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Moderatorki zaobserwowały, jak ważna dla uczniów i uczennic z NI była identyfikacja z zespołem klasowym oraz społecznością szkolną i jak pozytywne towarzyszą temu emocje. Ponadto zauważyły, że wyrażane emocje mogły być niezrozumiałe dla obserwatorów z zewnątrz, czyli studentów (np. zaczepianie, wydawanie niezrozumiałych dźwięków). Spowodowało to pytania z ich strony, a w konsekwencji wyjaśnień moderatorek – zrozumienie specyfiki niepełnosprawności intelektualnej i nietypowych zachowań (np. nieco agresywne zachowanie wynikało z potrzeby komunikacji z drugą osobą, a nie złości).

Fot. 15. Wspólne świętowanie – zabawa karnawałowa

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 16. Wspólne świętowanie – zabawa andrzejkowa, urodziny ucznia SOSW w towarzystwie młodzieży akademickiej i szkolnej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

2.14. *Upcycling* – reanimacja przedmiotów niepotrzebnych

Cele/idee: uświadomienie wpływu na najbliższe otoczenia, dbałość o środowisko, kreatywne wykorzystywanie zbędnych przedmiotów, spojrzenie na siebie przez pryzmat nawyków pozytywnych i negatywnych, stymulowanie zachowań proekologicznych.

Kształtowane kompetencje społeczne: świadomość własnego miejsca w grupie społecznej, sprawczość, komunikacja werbalna i niewerbalna.

Przebieg zajęć:

- przywitanie, zespołowe przygotowanie przestrzeni w klasie, ułożenie stolików do pracy parami; każdy z uczestników wykłada przyniesione przedmioty na jeden wspólny stół;
- wspólne oglądanie i rozmowa dotycząca przyniesionych przedmiotów oraz ich przeznaczenia;
- każdy student i studentka prezentują przykłady rozważnego korzystania z wytworów człowieka, a tym samym jak świadomie żyć w zgodzie z zasadami idei *zero waste*;
- dobieranie się parami; przypomnienie zasad bhp obowiązujących przy pracy;
- moderatorki organizują rozmowę, podczas której uczniowie i uczennice podają przykłady nawyków przyjaznych i nieprzyjaznych naturze; zainicjowanie rozmów w parach, jak postępować, aby żyć w harmonii ze środowiskiem i go nie zanieczyszczać;
- moderatorki proponują uczniom i uczennicom wykonanie projektu, w którym przedstawią swój pomysł na ochronę środowiska; przedstawiają różne techniki pracy artystycznej z wykorzystaniem przyniesionych przedmiotów; uświadamiają możliwości reanimacji rzeczy przez nadanie im oryginalnej formy wyrażającej nową ideę;
- studenci i studentki wspierają podopiecznych w zdefiniowaniu pomysłu i zaplanowaniu jego realizacji oraz pomagają w wykonaniu dzieła;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- przedstawienie wykonanych prac i wspólne odgadywanie idei powstałych projektów; opowiadanie o procesie pracy; porządkowanie wspólnej przestrzeni w klasie;
- podsumowaniem całości zajęć jest zorganizowanie w sali wystawy wszystkich projektów wraz z opisem tworzonym ze wsparciem studentów i studentek.

Miejsce i forma organizacji działania: przestrzeń szkolna lub akademicka, klasa lub sala uniwersytecka; praca w parach (uczeń i student) przy pojedynczych stołach.

Uczestnicy: pięcioro uczniów i uczennic z NI oraz pięcioro studentek i studentów.

Czas: dwie godziny lekcyjne.

Materiały: zużyte opakowania z różnych produktów (np. nakrętki, papierowe rolki, gazety, ścinki materiałów tekstylnych, druciki, kapsle, gumki recepturki, kapsułki po kawie, pojemniki po jajkach, napojach i jogurtach) oraz materiały naturalne (pestki, łupinki z orzechów, piórka, kamyki itp.).

Rezultat/efekt/refleksje

Idea kształtowania postawy proekologicznej wśród uczniów i uczennic z NI była możliwa dzięki aktywnemu zaangażowaniu i samodzielnej pracy uczniów podczas realizacji własnych projektów. Metodologia warsztatów projektowych zrodziła się z doświadczenia pracy artystycznej, pedagogicznej i arteterapeutycznej Wiesława Karolaka (Karolak, Górska-Ogórek, Kulbicki 2013a), związanej z istotą kształtowania się świadomości – podmiotowości człowieka. Autor pomysłu uważa, że „[…] zrozumienie konkretnych przedmiotów zbliża do zrozumienia siebie. Zrozumienie siebie sprzyja zrozumieniu innych". Sztuka recyclingu powstała w XX wieku wraz ze wzrostem świadomości ekologicznej i polegała na nadawaniu nowego znaczenia zużytym lub niepotrzebnym przedmiotom. Istotą *upcyclingu* jest inwencja, czyli jest to recycling

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

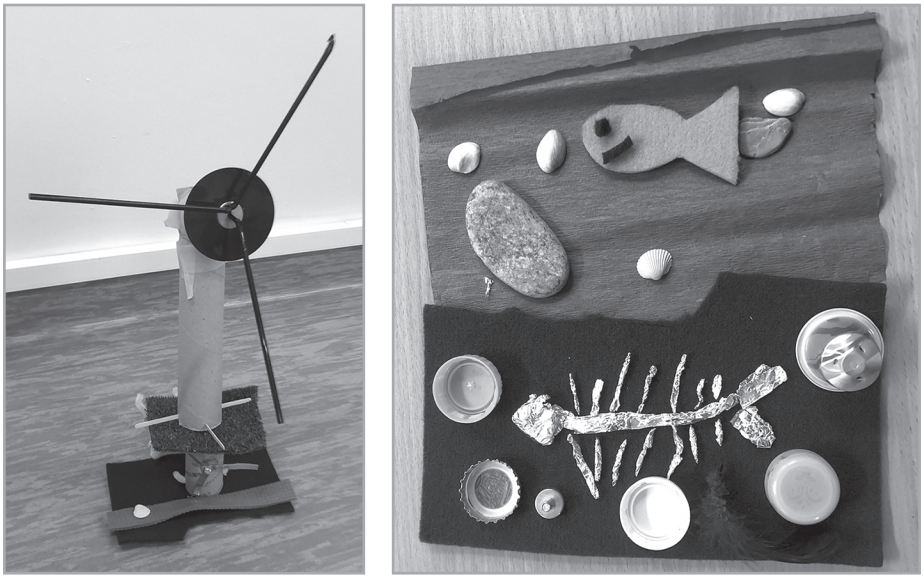
kreatywny, nie zaś przemysłowy. To inwencja decyduje, że ze zbędnych rzeczy kreowane są przedmioty o wartości wyższej niż użyte materiały. Działania te sprzyjają kształtowaniu wyobraźni i doskonaleniu w posługiwaniu się abstrakcyjnymi pojęciami (Karolak 2006; Nęcka, Gruszka, Orzechowski i in. 2019). Tego typu zajęcia były bardzo atrakcyjne z uwagi na ich twórczy i indywidualny charakter zarówno dla młodzieży z NI, jak i akademickiej. Jak zauważa Karolak, „[…] wiele osób, nawet z wysokim poziomem inteligencji, może nie móc sobie poradzić z wyobrażeniową czy też z symboliczną reprezentacją rzeczywistości" (2006, s. 108). Było to ciekawe doświadczenie ze względu na możliwość wyrażania własnych idei, pomysłu i koncepcji mimo zróżnicowanego poziomu myślenia abstrakcyjnego wszystkich uczestników spotkania. Przewodnim tematem zajęć było wyrażenie symboliczne za pomocą przyniesionych „śmieci" jednej z idei zrównoważonego rozwoju (fot. 17–18). Idee te oraz idea *zero waste* zostały wcześniej zaprezentowane i wyjaśnione przez młodzież akademicką podczas rozmowy wprowadzającej (*Cele zrównoważonego rozwoju. Agenda 2030* 2019; Korst 2017).

Chociaż młodzież z NI nie znała specjalistycznej terminologii, to zaskakujący dla studentów i studentek był fakt, że miała ona nawyki proekologiczne wynikające z systematycznego udziału w różnych działaniach promujących ochronę środowiska. Wyzwaniem dla grupy było odzwierciedlenie wybranej idei i zaprezentowanie jej za pomocą sztuki *upcyclingu*. Praca odbywała się w mieszanych parach i wymagała szeregu operacji umysłowych. Zadanie to nie było łatwe również dla studentów i studentek. Wymagało m.in.: analizy, definiowania, wyszukiwania różnic i podobieństw, dokonywania skojarzeń, objaśniania, przeprojektowania i przekształcania. Jednocześnie dało się zauważyć bardzo zróżnicowane tempo pracy poszczególnych osób nad swoimi dziełami oraz konieczność funkcjonowania we własnej przestrzeni twórczej, pozwalającej swobodnie dobierać materiały i narzędzia. Emocjonującą częścią zajęć był etap końcowy, podczas którego miało miejsce odgadywanie prezentowanych idei i zabawne komentarze. Pozytywnym zaskoczeniem była możliwość stworzenia z byle jakich materiałów atrakcyjnych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

i śmiesznych prac. W opinii studentów i studentek swobodna, a jednocześnie angażująca atmosfera oraz możliwość spontanicznego wyrażania swoich wyobrażeń przyczyniły się do wzajemnego lepszego rozumienia, a także wglądu we własne emocje.

Fot. 17. Prace ilustrujące cele zrównoważonego rozwoju odnoszące się do zachowania życia pod wodą (po lewej) i na lądzie (po prawej)



Fot. 18. Prace ilustrujące cele zrównoważonego rozwoju odnoszące się do zachowania życia pod wodą i na lądzie oraz energii odnawialnej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Rozdział 3

INKLUZJA SYMETRYCZNA W INTERAKCJACH SPOŁECZNYCH

3.1. Wspólne działanie w przestrzeni społecznej i publicznej – cele, metodyka pracy, tematyka spotkań

Prezentowane w niniejszym rozdziale zajęcia nie miały charakteru jednorazowego wyjścia, lecz odbywały się wielokrotnie, tworząc cykl spotkań dążących do osiągnięcia celu – wzmacniania kompetencji społecznych. Wybierając miejsca spotkań, kierowałyśmy się bogactwem obecności różnych sytuacji społecznych w przestrzeni publicznej, w której uczniowie i uczennice z NI mogli doświadczać, eksperymentować, przeżywać i samodzielnie je eksplorować. Do takich miejsc należały: placówki życia kulturalnego, oświatowego i naukowego, ośrodki wypoczynku, sportu, rekreacji i zdrowia, punkty gastronomiczne, obiekty administracji publicznej, komunikacji i transportu itp. Każdorazowo w odwiedzanym miejscu zwracano uwagę na wspólne i specyficzne cechy danej przestrzeni, obiektu i pracujących tam osób. Uniwersalnymi kompetencjami ćwiczonymi podczas każdego treningu były: zdolność zachowania się w miejscach publicznych (kontrolowanie emocji, prowadzenie i kończenie rozmowy, zadawanie pytań, przekonywanie innych), oswajanie z nowymi sytuacjami, przezwyciężanie obaw związanych z nieznanymi osobami i miejscami, przestrzeganie zasad kulturalnego zachowania (np. odpowiedni ubiór, ton głosu, umiejętność słuchania, sposób zwracania się do innych osób i prowadzenia rozmowy). Z reguły

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

nowa przestrzeń wymagała treningu radzenia sobie w obcym miejscu, tj.: proszenia o pomoc, korzystania z punktów informacyjnych, poruszania się po nieznanym terenie, w tym lokalizowania publicznych punktów, takich jak: recepcja, kasa, portiernia, szatnia, administracja, winda, schody czy toalety.

Powyższe działania w naturalny sposób tworzyły warunki oraz prowokowały uczniów i uczennice z NI do podejmowania kontaktu z różnymi osobami poza domowym i szkolnym środowiskiem, otwarcia się na nowe znajomości, asertywności, prezentowania własnego wizerunku, a także inspirowały do udzielania informacji zwrotnych i reagowania na potrzeby innych. Generalnie wszystkie aktywności służyły do motywowania uczniów i uczennic z NI do poszukiwania form spędzania wolnego czasu oraz – co najistotniejsze – do radzenia sobie w czynnościach codziennego życia. Pozwoliło to wzmacniać świadomość swojego miejsca i roli w strukturze społecznej, w tym swoich mocnych i słabych stron. Istotną rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych podczas cyklu spotkań w przestrzeni publicznej odegrało współuczestnictwo grupy studentów i studentek. Ich zadaniem było reagowanie, podpowiadanie, prowadzenie, towarzyszenie, kibicowanie. Młodzież akademicka odgrywała ważną rolę, dzieląc się swoim doświadczeniem, inspirując i wspierając rówieśników podczas realizacji zaplanowanych wycieczek, spotykań i wydarzeń plenerowych. Celem zajęć było również kształcenie umiejętności instruktażu i objaśnień bez wkraczania w autonomię młodych z NI.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.2. Spotkanie ze sztuką teatralną

Miejsce: MICET Muzeum Interaktywne / Centrum Edukacji Teatralnej w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie.

Słowa kluczowe: aktor, spektakl, scena, rola w spektaklu, scenografia, muzyka, kostium, reżyser, audioteka, plakat, afisz, rekwizyt, widownia, bilet, kurtyna, kulisy.

Cele:

- **praktyczne:** kupno biletu, odczytanie informacji z plakatu, rozumienie struktury organizacyjnej teatru, odgrywanie ról (w tym identyfikowanie emocji);
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** odczytywanie emocji, nadawanie kształtu wyobrażeniom, panowanie nad komunikacją niewerbalną.

Techniki pracy podczas zajęć: odnalezienie się we wnętrzu teatru (widownia, foyer, szatnia), proszenie o pomoc i radę, poznanie funkcji pracowników teatru (w tym administracyjnych, technicznych, porządkowych) z perspektywy możliwości zatrudnienia, rozmowa o roli sztuki (spektakli) w rozumieniu różnych sytuacji i ludzi, poznanie funkcji osób tworzących spektakl (zatrudnionych w teatrze) w sensie doświadczenia ich pracy: operowanie światłem i dźwiękiem na scenie, tworzenie kompozycji muzycznej, odtwarzanie ruchu scenicznego (naśladowanie aktora), przełamywanie tremy przy publicznych wystąpieniach, opanowywanie podniecenia, przeglądanie zdjęć archiwalnych z różnych spektakli – identyfikowanie spektaklu, rozpoznawanie rekwizytów, wybieranie kostiumu do roli, projektowanie afiszu, dobieranie kostiumu teatralnego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Refleksje

Aktywnością poszerzającą wiedzę i przestrzenną orientację było poznanie wnętrza budynku teatralnego w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie wraz z jego otoczeniem i lokalizacją (fot. 19). Uczniowie identyfikowali miejsca w teatrze znane wcześniej tylko ze zdjęć lub tylko ze słyszenia, np. kulisy, scena, rekwizyt. Największą wartością wyjścia do MICET-u było samodzielne odnalezienie się w interaktywnej przestrzeni wystawienniczej. Uczniowie i uczennice z NI mieli możliwość odczucia satysfakcji z radzenia sobie przy obsłudze urządzeń multimedialnych, bez konieczności nadzoru i instruktażu. Nie byli biernymi odbiorcami ekspozycji muzealnej, lecz tworzyli samodzielnie oraz wspólnie ze studentami i studentkami np. muzykę czy scenografię (z kompozycji rzucanych na ścianę z rzutnika). Zasługą MICET-u jest sposób organizacji wystawy, na której zwiedzający ma okazję samodzielnie kreować sytuacje: dobierać kostiumy, tworzyć scenograficzne murale i muzyczne remiksy, tworzyć teatr z perspektywy reżysera, projektanta kostiumów czy scenografa[4] (fot. 20–21). Dzięki temu mimo że miejsce było nieznane, to okazało się przyjazne i inspirujące, motywujące do działania. Ćwiczona w szkole obsługa urządzeń multimedialnych, w muzeum teatralnym była sprawnie, z dumą i satysfakcją wykorzystywana przez uczniów i uczennice z NI. Nawet przy pewnych wątpliwościach co do obsługi niektórych urządzeń, nie zniechęcali się, lecz zwracali o wsparcie do przewodników, studentów i studentek.

Jedną z form współpracy instytucji kultury z placówkami specjalnymi jest odbywanie uczniowskich praktyk przygotowujących do pracy/aktywizacji zawodowej. Dobrze sprawdził się projekt współpracy SOSW nr 3 z Muzeum Narodowym w Krakowie, który umożliwił praktyki osób z NI przy prostych czynnościach porządkowych. Pracownicy muzeum zwrócili uwagę na duże zaangażowanie, staranność i brak znużenia wykonywaną pracą. Powtarzalność czynności nie nudziła młodych osób z NI, lecz dochodzili oni do wprawy, odczuwając

4 Zob. www.micet.pl.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

i wyrażając satysfakcję z dobrze wykonanych zadań. Merytorycznym wkładem w trening było dostarczenie wiedzy, co to jest muzeum i jak poznawać „budynek pełen różnych przedmiotów". Podczas wspólnych spotkań młodzież akademicka uświadomiła sobie, że część absolwentów szkoły przysposabiającej do pracy objęta specjalistycznym wsparciem ma szanse na zatrudnienie na otwartym rynku pracy i realizację swoich marzeń w dorosłym życiu. Otoczenie społeczne, znając indywidualny potencjał młodzieży z tej szkoły, ma wpływ na pełne włączenie osób z NI w aktywne życie społeczne.

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje:

- wspólne tworzenie muzycznych remiksów przez uczennicę z NI i studentkę,
- wpasowanie się w mural wyświetlany na ścianie, grupą i samodzielnie,
- indywidualne i parami nagrywanie aktorskich improwizacji,
- improwizowanie ruchu scenicznego na scenie do słyszanej muzyki,
- komponowanie nowych strojów scenicznych z dostępnych zasobów muzealnych,
- graficzne wyrażanie emocji na wspólnej ścianie przeżyć,
- poznawanie historii i obserwowanie działania rekwizytów z różnych spektakli,
- przeglądanie na interaktywnym monitorze zdjęć archiwalnych z różnych spektakli równocześnie przez dwie osoby z NI i kategoryzowanie ich pod względem przedstawianych emocji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 19. Wspólna wizyta młodzieży w MICET Muzeum Interaktywne / Centrum Edukacji Teatralnej w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 20. Interaktywne zwiedzanie muzeum: przeglądanie na monitorze archiwalnych zdjęć ze spektakli (u góry), komponowanie nowych strojów scenicznych (u dołu z lewej), wkomponowanie się w świetlny mural (u dołu w środku), współtworzenie muzycznych remiksów (u dołu z prawej)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 21. Improwizowanie ruchu scenicznego na scenie do słyszanej muzyki (u góry) i nagrywanie parami aktorskich improwizacji (u dołu)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.3. Obserwacje i eksperymenty naukowe w Uniwersytecie Jagiellońskim

Miejsce: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ, Instytut Nauk Geologicznych UJ, Kampus 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Słowa kluczowe: naukowiec, badacz, wykładowca, student, studentka, obserwacja, eksperyment, doświadczenie, laboratorium, *sandbox* (piaskownica), piasek kinetyczny, sala wykładowa, sala komputerowa, biblioteka, ogródek meteorologiczny, kampus.

Cele:

- **praktyczne:** uczeń z NI potrafi identyfikować elementy krajobrazu naturalnego i przekształconego przez człowieka; potrafi poruszać się po obiektach akademickich i zwracać się z prośbą o informacje; czyta tablice informacyjne;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** śmiało i z zaciekawieniem zwraca się z pytaniami; chętnie podejmuje działania; uważnie słucha i dokładnie wykonuje instrukcje; entuzjastycznie relacjonuje swoje obserwacje; otwiera się na wspólne działania; samodzielnie i odważnie inicjuje nowe eksperymenty i doświadczenia.

Techniki pracy: lokalizowanie sal, laboratoriów, pracowni, czytelni, auli, biblioteki, muzeum UJ, punktów usługowych itp. na terenie kampusu; wykonywanie według instrukcji doświadczenia z wykorzystaniem *sandboxu* i piasku kinetycznego, ilustrującego różne formy terenu; czytanie posterów naukowych; prowadzenie obserwacji terenowej na platformie widokowej na dachu IGiGP oraz w ogródku meteorologicznym.

Refleksje

Zajęcia na terenie Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego odbyły się kilkakrotnie. Na jedną wizytę zawsze składało

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

się wiele aktywności, których kolejność miała znaczenie poznawcze, wprowadzając w coraz bardziej złożone zagadnienia. Pierwsze spotkanie miało na celu pokazanie uczniom i uczennicom z NI miejsc, gdzie uczą się studenci (aula, laboratoria, czytelnia, pracownia komputerowa, biblioteka, ogródek meteorologiczny itp.), oraz poznanie lokalizacji budynków uniwersyteckich na terenie kampusu (fot. 22). Zaskakujące dla studentów było to, że zwyczajne miejsca rzeczywistości akademickiej robią tak duże wrażenie na uczniach i mocno pobudzają ich poznawczo.

Ważnym elementem wizyty była zorganizowana przez studentów sesja posterowa. Oglądając postery, uczniowie i uczennice z NI samodzielnie wskazywali te, które wydały się im atrakcyjne wizualnie, odważnie zadawali pytania i śmiało prosili o szczegółowe objaśnienia. Ze skupieniem słuchali odpowiedzi i choć nie zapamiętali informacji, to widoczne było zaangażowanie w relacje interpersonalne oraz chęć utrzymania więzi koleżeńskich ze studentami.

Czterokrotnie uczniowie i uczennice z NI mieli możliwość spotkania się ze studentami i studentkami programu Erasmus plus. Pomimo bariery językowej młodzież z NI zainicjowała rozmowę dotyczącą pochodzenia, zajęć i zainteresowań poszczególnych studentów. Prosiła o pomoc w tłumaczeniu pytań i odpowiedzi, jednocześnie uważnie obserwując reakcje studentów. Towarzyszyły im duże emocje, które eliminowały zawstydzenie i wyzwoliły swobodę we wzajemnym kontakcie. Konsekwencją kilkakrotnych spotkań było przeniesienie znajomości na portal społecznościowy Facebook. Motywacja do utrzymania kontaktów z koleżankami z zagranicy była tak silna, że jeden z uczniów, korzystając z telefonu komórkowego i translatora językowego, z powodzeniem korespondował. Uczeń był dumny, że potrafił sobie poradzić z brakiem znajomości języka obcego; jednocześnie dzięki zaistniałej sytuacji nabywał kompetencje językowe (zapamiętywał pojedyncze obce słowa). Studenci Erasmusa byli zaskoczeni wytrwałością, motywacją i konsekwentnym działaniem ucznia z NI. Sytuacja ta pokazała, że w indywidualnych przypadkach dysfunkcja intelektualna nie ogranicza wysokich kompetencji społecznych. Moderatorki zaobserwowały ożywione, koleżeńskie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

relacje w kontakcie z płcią przeciwną, przejawiającą się uśmiechem oraz zaczepkami słownymi i wzrokowymi. Było to bardzo istotne w przypadku uczennic na co dzień dość wycofanych, zważywszy, że było to w kontakcie z obcymi osobami (studentami).

Na jednym z kolejnych spotkań prowadzono obserwację krajobrazu miejskiego z dachu budynku IGiGP. Młodzież wspólnie rozpoznawała charakterystyczne punkty Krakowa, w tym Zamek Królewski na Wawelu, kościół Mariacki, Kopce Kościuszki i Krakusa. Studenci i studentki pokazali swoim rówieśnikom charakterystyczne położenie miasta i ukształtowanie terenu, czyli zrąb Sowińca i Krzemionek, Las Wolski, Skałki Twardowskiego, dolinę Wisły. Efektem wspólnej obserwacji było prawidłowe rozpoznanie i lokalizacja szkoły, do której uczęszcza młodzież z NI, oraz próby wskazania miejsc zamieszkania.

Podobny charakter miały zajęcia z wykorzystaniem piasku kinetycznego, którego właściwości pozwalały na poznawanie i tworzenie różnych form terenu (pagórka, doliny, łańcucha górskiego, wulkanu). Podczas zajęć w IGiGP UJ wykorzystano technologię *augmented reality* (rzeczywistości rozszerzonej), łączącej świat realny z wygenerowanym komputerowo światem wirtualnym. Umożliwił to *sandbox* – piaskownica, przy której umocowane są dwa urządzenia zsynchronizowane ze sobą i podłączone do oprogramowania mapującego: kamera z czujnikami odległości, rzutnik oraz monitor. Na usypany z piasku model ukształtowania terenu (w *sandboxie*) rzucano obraz mapy hipsometrycznej (fot. 23). Równocześnie mapa ta wyświetlała się na ekranie monitora. Uczniowie kształtowali rzeźbę terenu w piaskownicy i obserwowali na monitorze, jak zmienia się obraz mapy (krajobraz jeziorny, wybrzeże morskie z lagunami i wyspami, krajobraz pagórkowaty, krajobraz pustynny z wydmami). Przykład *sandboxu* pokazuje, że udział uczniów w interaktywnym przedsięwzięciu utrzymuje na długo ich zaangażowanie i aktywność. Im więcej bodźców, tym bardziej wzrasta zainteresowanie. Korzyści były obopólne: studenci i studentki uświadomili sobie możliwości poznawcze i kompetencje społeczne osób z NI, a także możliwości aktywnej współpracy i komunikacji (Pietrzak, Sobocha 2017).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Część uczniów stale szukała w studentach potwierdzenia, czy dobrze wykonują polecenia. Uczniowie z NI szybko nawiązali pozytywne relacje ze studentami i – wspierani przez nich – chętnie podejmowali zadania (fot. 23). Bez względu na stopień NI zaangażowani byli wszyscy uczniowie; każdy pracował i wykonywał polecenia na miarę własnych możliwości.

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje:

- rozpoznawanie przyrządów w ogródku meteorologicznym i praktyczne wykorzystanie wiedzy podczas oglądania prognozy pogody,
- łączenie obserwacji rzeźby terenu z modelowaniem ukształtowania terenu w *sandboxie* oraz w pojemnikach z piaskiem kinetycznym,
- integracja informacji z obserwacji układu przestrzennego Krakowa z projektowaniem modelu miasta naszych marzeń.

Fot. 22. Zwiedzanie obiektów na Kampusie 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego: wystawa czasowa w CEP

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 23. Zwiedzanie obiektów na Kampusie 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego: modelowanie ukształtowania terenu w *sandboxie* oraz w pojemnikach z piaskiem kinetycznym (u dołu)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.4. Sesja przyrodnicza w Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ

Miejsce: Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ.

Słowa kluczowe: naukowcy, badacze, studenci, uniwersytet, kampus, instytuty, muzeum, eksponat, bioróżnorodność, klimat, pogoda, ssaki, ptaki, płazy, gady, owady, łąka, las liściasty, las iglasty, dżungla, pustynia, step, oceany, morza, rzeki, jeziora, bagna, rafa koralowa, rezerwat, park narodowy.

Cele:

- **praktyczne:** czytanie folderów informacyjnych i map o obiekcie muzealnym, odnalezienie informacji o oglądanym eksponacie, odszukanie w salach wystawienniczych wybranych obiektów, rozpoznawanie cech osobowości naukowca i studenta/studentki;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** szacunek dla wiedzy i muzealnego sposobu jej udostępniania, zaciekawienie i zaangażowanie w poznanie różnorodności oferty muzealnej i wystawienniczej.

Techniki pracy podczas zajęć: rozpoznawanie eksponatów zgodnie z opisem, identyfikowanie znanych gatunków zwierząt i ich siedlisk, poruszanie się według ustalonego planu zwiedzania, dopasowywanie papierowych sylwetek zwierząt do oglądanych eksponatów.

Refleksje

Przygotowaniem do zwiedzania CEP UJ było spotkanie ze studentami i studentkami, którzy opowiedzieli o swoich studiach, miejscu, gdzie uczęszczają na zajęcia (kampus, instytuty), oraz o pracy naukowców, badaczy i muzealników na uniwersytecie. Jednym z ćwiczeń było wyszukiwanie lokalizacji i identyfikacja zbiorów różnych rodzajów muzeów w Internecie (fot. 24). Na kolejnym spotkaniu grupa wspólnie zaplanowała przebieg zwiedzania muzeum CEP UJ, a uczniowie i uczennice

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

wyrazili swoje upodobania wobec wybranych obiektów na wystawie (np. preferowali oglądanie zwierząt, a mniejsze zainteresowanie wykazali prezentacją poświęconą przebiegowi ich ewolucji). Był to moment, podczas którego osoby z NI przeszły od rozmowy ze studentami do wyszukiwania informacji o swoich ulubionych zwierzętach, które chcieliby zobaczyć (np. w albumach, czasopismach czy zasobach Internetu). Następnie narysowali ich sylwetki na kartonie i wycięli, robiąc papierowe figurki zwierząt. Późniejszym ich zadaniem było znalezienie wybranego zwierzęcia na wystawie oraz poznanie jego siedliska i sposobu życia. Papierowe figurki miały na celu przypominanie i utrwalanie zdobytych informacji przez wspólną zabawę w teatr zwierząt.

Szczególnym walorem edukacyjnym był bardzo bliski kontakt ze zwierzętami, gdyż były to prawdziwe wypchane okazy, do których mogli podejść i poznawać w najdrobniejszych szczegółach (fot. 25). Wśród zwierząt największe wrażenie zrobiły: struś, młoda żyrafa, bizon amerykański, niedźwiedzie czarny i brunatny, bawolec, serwal, gazele i jeleń szlachetny. Dla osób z NI brak barier w postaci szyby, tempa zwiedzania, dostępu ze wszystkich stron do eksponatu był kluczowy z punktu widzenia poznania sensorycznego i wywołanej emocji. Zwykle osoby z NI mogą poznawać zróżnicowanie świata zwierząt przez fotografie, filmy i albumy przyrodnicze, natomiast CEP stworzyło możliwość wykorzystania myślenia konkretno-obrazowego, jakim charakteryzują się osoby z NI. Stąd pochodziło ogromne zainteresowanie wystawą i towarzyszący zwiedzaniu entuzjazm, a w rezultacie trwałe zapamiętanie oglądanej wystawy i zdobytej wiedzy. Już podczas drugiego pobytu w CEP uczniowie z NI płynnie poruszali się w przestrzeni muzealnej i pamiętali lokalizację najciekawszych dla nich eksponatów. Potrafili dostrzec zmiany w ekspozycji wystawienniczej, np. brak akwarium. Niektórzy uczniowie z NI wykonywali zdjęcia, które potem oglądali w klasie podczas gier edukacyjnych, np. rozpoznawania odgłosów zwierząt, układania puzzli czy dopasowywania zwierząt do siedliska. Ponadto zdjęcia służyły dokonywaniu porównań, np. zdjęcia ptaków porównano z ptakami hodowanymi w domu. Zdjęcia na smartfonach wspomagały rozmowy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

opowiadania oraz prezentowanie sposobu spędzenia czasu na kampusie rodzinie, rówieśnikom i nauczycielom.

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje:

- po przyjeździe na Kampus 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego uczniowie i uczennice zwrócili uwagę na wielkość i architekturę budynku CEP UJ, ozdoby na elewacji i zewnętrzną gablotę z dinozaurem, usytuowanie na uniwersyteckim kampusie względem innych instytutów;
- poznanie miejsca, w którym prowadzi się badania naukowe, a młodzi ludzie uczą się na poziomie uniwersyteckim;
- zwiedzanie historycznego gabinetu profesorskiego i eksploracja zbiorów owadów przechowywanych w magazynie muzeum (dostępna tylko dla pracowników naukowych), poznanie zaplecza i organizacji badań naukowych (fot. 25);
- zapoznanie się z planem muzeum – orientacja, gdzie i jakie eksponaty umieszczono;
- uświadomienie zróżnicowania życia na Ziemi oraz uwrażliwienie na bogactwo i zróżnicowanie świata roślin i zwierząt; dostrzeganie piękna krajobrazów i życia organizmów;
- wymiana doświadczeń związanych z hodowlą i trzymaniem zwierząt w domu; umiejętność zadawania pytań dotyczących występowania i sposobu życia zwierząt.

Fot. 24. Rozpoznawanie eksponatów w sali wystawienniczej Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 25. Zwiedzanie ekspozycji Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ, eksploracja zbioru owadów przechowywanych w magazynie muzeum (u góry po prawej) oraz historycznego gabinetu profesorskiego (u dołu)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.5. Poznajemy zawody – spotkania z policjantem i pilotem

Miejsce: Komisariat Policji IV w Krakowie; 8 Baza Lotnictwa Transportowego w Balicach.

Słowa kluczowe: funkcjonariusz, policjant, żołnierz, dzielnicowy, radiowóz, służba, komisariat, mundur, odznaka, legitymacja policyjna, patrol, bezpieczeństwo, emblemat, broń, kajdanki, mandat, wykroczenie, prawo, odciski palców, zgłoszenie, numery alarmowe 112 oraz 997, alkogogle (urządzenia służące do demonstracji upośledzenia zmysłów po spożyciu alkoholu i narkotyków), port lotniczy, lotnisko wojskowe, pilot, samolot, płyta lotniska, hangar.

Cele:

- **praktyczne:** uczeń z NI rozumie, na czym polega praca policjanta/policjantki/pilota/żołnierza i straży miejskiej; rozpoznaje mundur żołnierza, policjanta i strażnika miejskiego; zna numer alarmowy i wie, kiedy z niego należy korzystać; potrafi wezwać pomoc; wie, jak rozpoznać komisariat; wie, jakie funkcje pełni baza lotnictwa transportowego;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** rozwaga, rozpoznawanie cech osobowości policjanta i żołnierza, świadomość roli społecznej pełnionej przez policjantów i żołnierzy, współodczuwanie, dbałość o bezpieczeństwo swoje i innych.

Techniki pracy podczas zajęć: identyfikowanie sytuacji niebezpiecznych oraz jak należy reagować w takich sytuacjach; rozpoznawanie elementów munduru i ubieranie elementów stroju wykorzystywanego do zabezpieczania imprez (mecz, koncert); zwiedzanie komisariatu oraz hangaru lotniczego służącego przeglądom i naprawom samolotów transportowych; oglądanie radiowozu i samolotu; pobieranie odcisków palców; zakładanie alkogogli, aby zobaczyć, jak widzi człowiek po spożyciu alkoholu lub pod wpływem narkotyków; wizyta w kokpicie samolotu.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Refleksje

Komisariat policji czy lotnisko transportowe to miejsca, jak się okazało, zupełnie obce dla uczniów z NI. Byli pierwszy raz w takich miejscach, jak: komisariat, płyta lotniska czy hangar. Jeden z uczniów znał teren lotniska i był dobrze zorientowany w tym obszarze, a mimo to był nim zafascynowany tak jak pozostali uczestnicy wycieczki. Spotkania z mundurowymi są organizowane przy okazji pikników rodzinnych, festynów czy prelekcji na terenie szkół czy placówek. Tematy dotyczące bezpieczeństwa są poruszane na zajęciach szkolnych. Zorganizowanie spotkania na komisariacie pozwoliło nie tylko poznać specyfikę pracy policjanta i jego zadania, ale przede wszystkim wyposażyło osoby z NI w wiedzę, jak reagować w sytuacjach niebezpiecznych. Natomiast poznanie Bazy Lotnictwa Transportowego w Balicach pozwoliło zrozumieć jego funkcje. Na lotnisku uczniowie słuchali z dużym zainteresowaniem o specyfice pracy pilotów i żołnierzy, budowie samolotów, oglądali ich wnętrza itp. Zajęcia zyskały szczególne znaczenie w wymiarze praktycznym, ponieważ przygotowane rekwizyty były prawdziwe. Były to przedmioty wykorzystywane przez policję w codziennych czynnościach, a w przypadku lotniska autentyczne obiekty i maszyny. Uczniowie i uczennice z NI często swoją wiedzę na temat funkcjonowania policji czy wojska czerpią z różnych programów oraz seriali telewizyjnych, co potwierdzały wypowiedzi uczniów. Z wielkim zainteresowaniem słuchali wypowiedzi prelegentów: policjanta i żołnierza, a potem zadawali szczegółowe pytania, dotyczące np. pracy (czym zajmuje się policjant na służbie, czy jeździ radiowozem), czy zawsze musi być w mundurze, czy mundur ma taki sam na różne okazje i sytuacje. W kolejnej części spotkania uczniowie najpierw rozpoznawali poszczególne elementy stroju wykorzystywanego do zabezpieczania imprez zbiorowych, a następnie z pomocą mogli go założyć i samodzielnie ocenić (czy jest wygodny, ciężki itp.).

W podsumowanie spotkania policjanci pytali uczniów z NI, w jakich sytuacjach zwrócą się o pomoc do policji i jak należy kontaktować się z policją. Istotne było, że uczniowie samodzielnie podkreślali, aby nie dzwonić bez powodu. Wspólnie z moderatorami spotkania zostały

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

zlokalizowane miejsca najbliższych komisariatów względem zamieszkania uczniów. Ważnym walorem wychowawczym i profilaktycznym było to, że uczniowie mogli założyć okulary imitujące stan upojenia alkoholowego oraz pod wpływem różnych używek. Samodzielnie też wnioskowali o zagrożeniach płynących z takiego stanu.

Dla wysoko funkcjonujących uczniów z NI istotne były zagadnienia cyberprzemocy oraz odpowiedzialności karnej młodzieży za zachowania agresywne. Jak się okazuje, młodzi ludzie z NI korzystają z zasobów Internetu i zakładają swoje profile na portalach społecznościowych, jednak często nie zdają sobie sprawy z zagrożeń lub o nich po prostu nie wiedzą, co szczególnie dotyczy tej grupy. Spotkanie wyposażyło ich w wiedzę o zagrożeniach w ruchu drogowym, zasadach poruszania się na rowerze oraz skuterze, a ponadto o zagrożeniach dotyczących przemocy rówieśniczej, przemocy domowej, uzależnieniach i niebezpieczeństwach płynących z sieci. Dodatkową atrakcją i jednocześnie pamiątką było wykonanie odcisków palca oraz możliwość zajęcia miejsca w radiowozie na miejscu kierowcy i włączenie sygnałów dźwiękowych i świetlnych. Zajęcia miały cele profilaktyczne, prewencyjne i społeczne, co ciekawe, nie tylko dla uczniów z NI, ale także dla studentów i studentek. Wiele z usłyszanych informacji stanowiło nowość dla obu grup młodzieży. Ciekawym elementem pobytu na lotnisku, była możliwość wizyty w kokpicie samolotu, podczas której uczniowie i uczennice z NI skonfrontowali własne wyobrażenia utworzone na podstawie czasopism, filmów i komiksów o zadaniach pilota ze stanem rzeczywistym. Atrakcją dla uczestników spotkania była możliwość przymierzenia elementów munduru, np. furażerki czy kamizelki, oraz używania przyrządów pilotażowo-nawigacyjnych (fot. 26). Obserwując zbiórkę żołnierzy podczas apelu, młodzież była pod wrażeniem zdyscyplinowania i reagowania na komendy.

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje:

- po przyjeździe na komisariat policji i lotnisko uczniowie zwrócili uwagę na ubiór. Jeszcze przed spotkaniem zadawali pytania, czy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

funkcjonariusze i żołnierze będą w mundurach i czy będą mieli odznaki, „takie jak na filmach”;
- bezpośrednie i szczegółowe poznanie wyposażenia miejsc, w których pracownicy policji oraz żołnierze sił powietrznych prowadzą różne czynności służbowe;
- trudność w pełnej percepcji zadań pełnionych przez policjantów i żołnierzy;
- refleksja studentów i studentek, iż policjanci i żołnierze musieli specjalnie dostosować treści, język oraz rekwizyty, aby umożliwić uczniom i uczennicom z NI przyswojenie wiedzy dotyczącej bezpieczeństwa.

Fot. 26. Uczniowie z NI w kokpicie samolotu symulują korzystanie z przyrządów pilotażowo-nawigacyjnych (po lewej), a w komisariacie policji przymierzają elementy stroju wykorzystywanego do zabezpieczania imprez (po prawej)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.6. Pogaduszki w kawiarni

Miejsce: kawiarnia, cukiernia, pizzeria, pijalnia wód mineralnych, letnie ogródki kawiarniane, otwarte degustacje, imprezy plenerowe.

Słowa kluczowe: spotkanie towarzyskie, menu, kelner/kelnerka, barman/barmanka, zamówienie, płatność kartą, płatność gotówką, restauracja, rezerwacja, dania główne, przekąski, desery, zwroty grzecznościowe, napiwek, czas oczekiwania.

Cele:

- **praktyczne:** wyszukiwanie miejsca (kawiarni/restauracji), korzystanie z telefonu w celu pozyskania informacji, prowadzenie konwersacji, stosowanie w praktyce zwrotów grzecznościowych, czytanie ofert/folderów/plakatów/kart, posługiwanie się pieniędzmi;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** aktywność towarzyska, samodzielność, otwartość i kulturalne prowadzenie rozmowy z zaproszoną osobą, świadomość savoir vivre'u i takt w zachowaniu.

Techniki pracy podczas zajęć: wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) i zasobów internetowych do pozyskania informacji o możliwych miejscach spotkania (specyfice miejsca, lokalizacji, sposobie rezerwacji itp.), zaproszenie kolegi/koleżanki lub członka rodziny do kawiarni, stosowanie zwrotów grzecznościowych wobec gościa i obsługi, czytanie menu i dokonywanie wyboru, składanie zamówienia u kelnera/kelnerki, zadawanie pytań dotyczących zamówienia, kulturalne oczekiwanie na zamówienie, estetyczne spożywanie zamówionego napoju/deseru/dania (pizza), odczytywanie sumy na rachunku i dokonywanie płatności gotówką/kartą, aktywny udział w spotkaniu towarzyskim w przestrzeni publicznej, okazywanie zainteresowania, prowadzenie konwersacji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Refleksje

Chodzenie do kawiarni czy restauracji traktujemy jako przyjemność. Dla uczniów z NI zajęcia w tych miejscach miały charakter treningowy, aby w późniejszym czasie stać się również sytuacją naturalną, ale przede wszystkim przyjemnością oraz formą spędzania wolnego czasu z rówieśnikami. Jednym z ćwiczeń przygotowujących do takiego wyjścia było – najpierw wspólnie ze studentami i studentkami – odnalezienie danej kawiarni w Internecie w celu uzyskania numeru kontaktowego, aby zadzwonić i dokonać rezerwacji. W przestrzeni klasowej uczniowie z NI i studenci odgrywali scenki rodzajowe, które oswajały uczniów z sytuacjami, z jakimi będą mieli później do czynienia (fot. 27). Po wybraniu się do kawiarni grupa zajęła wcześniej zarezerwowane stoliki. Uczniowie zapoznawali się z menu kawiarni. Była to okazja do wyrażania, co każdy z nich preferuje, jakie lubi napoje itp. Okazało się, że był to także czas na podejmowanie rozmów już między studentami i studentkami a samymi uczniami i uczennicami. Uczniowie z NI bacznie obserwowali postawy i zachowania młodzieży akademickiej podczas zamawiania napojów u kelnerki. Uczniowie wysoko funkcjonujący samodzielnie podejmowali decyzje, natomiast uczniowie niżej funkcjonujący zamawiali te same napoje co kolega-student siedzący obok lub wskazali palcem w menu (gdy nie mieli śmiałości lub nie posługiwali się mową). Trudniejszy był wybór deserów, co zainicjowało pytania skierowane do kelnerki. Początkowo cała sytuacja dla uczniów była dość trudna, ale z czasem coraz lepiej sobie radzili. Dzięki systematycznym wcześniejszym wyjściom nie mieli większych trudności z przestrzeganiem zasad kulturalnego zachowania się w miejscu publicznym. Wyzwaniem były takie zadania, jak: złożenie zamówienia, poproszenie o rachunek czy wyliczenie kwoty na podstawie otrzymanego rachunku. Ważne jest, że liczba treningów w przestrzeni publicznej pozwala tym osobom nabywać właściwych zachowań i kompetencji społecznych, a jednoczenie daje możliwość funkcjonowania w otwartej przestrzeni publicznej. Uczniowie z NI wysoko funkcjonujący podpatrują swoich kolegów-studentów i podejmują działania: wybierają, zamawiają, zadają pytania. Pozostali uczniowie potrzebowali

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

początkowo wsparcia i pomocy, ale z czasem samodzielnie radzili sobie z łatwiejszymi zadaniami. Osoby z NI, wbrew stereotypowemu postrzeganiu, potrafią się zachowywać w przestrzeniach publicznych w sposób niebudzący napięć i nieporozumień. Na aspekt ten wielokrotnie zwracała uwagę obsługa danego lokalu, wyrażając to w pozytywnych komentarzach. Z doświadczenia moderatorek wynika, że trudności w kontaktach międzyludzkich wynikają z obaw, lęku i niewiedzy osób sprawnych, dotyczących sposobu reagowania osób z niepełnosprawnością. W takich sytuacjach ważniejsze jest uświadomienie osobom sprawnym, że mogą traktować osoby z NI w sposób zwyczajny, tak jak każdego innego klienta. To społeczeństwo winno osobom z niepełnosprawnościami dawać szansę na wtapianie się w różne sytuacje społeczne.

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje:

- wykorzystanie scenek rodzajowych ćwiczonych w szkole ze studentami i studentkami przed rzeczywistymi spotkaniami w kawiarni;
- swoboda relacji towarzyskiej uzyskana dzięki neutralności otoczenia (kawiarnia) bez bariery dotyczącej pełnionej roli (nauczyciel/praktykant/instruktor a uczeń/uczennica/osoba wymagająca wsparcia);
- naturalny, niestygmatyzujący odbiór społeczny mieszanej grupy młodych ludzi.

Fot. 27. Odgrywanie scenek rodzajowych w szkole ze studentami i studentkami przed rzeczywistymi spotkaniami w kawiarni

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.7. *Land art* – kompozycje w krajobrazie

Miejsce: Ogród Botaniczny UJ, park Skałki Twardowskiego, ogród szkolny, park miejski i kieszonkowy, las.

Słowa kluczowe: krajobraz, pora roku, przyroda, las, park, ogród, fontanna, łąka, pogoda, światło, kolory, odgłosy zwierząt, dźwięki przyrody, żywioły, staw, rzeka, ziemia, skały.

Cele:

- **praktyczne:** uczeń z NI potrafi rozróżnić oraz nazwać elementy krajobrazu naturalnego i przekształconego przez człowieka; potrafi dostosować się do zasad przebywania w parku, lesie i ogrodzie; potrafi obserwować życie zwierząt w naturze i dostrzega zmiany w szacie roślinnej zachodzące w różnych porach roku;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** dostrzega piękno krajobrazu i jego poszczególnych elementów; dba o zachowanie porządku w miejscach publicznych; szanuje zieleń i prezentuje postawę proekologiczną.

Techniki pracy podczas zajęć: działania *land artu* (sztuka krajobrazu) to ingerencja w pejzaż – przekształcenie jego fragmentu (z zastosowaniem elementów hortiterapii, czyli ogrodoterapii) oraz tworzenie kompozycji w otwartej przestrzeni z wykorzystaniem materiałów, które występują w naturze: liści, patyków, płatków, piór i kamieni; doświadczanie sensoryczne: wizualne, słuchowe, kinetyczne, smakowe, węchowe.

Refleksje

Zajęcia techniką *land artu* zostały przeprowadzane w wielu otwartych przestrzeniach umożliwiających intensywne i bogate we wrażenia obcowanie z przyrodą. Metodologia zajęć terenowych inspirowana była doświadczeniem pracy artystycznej i arteterapeutycznej Karolaka (Karolak, Górska-Ogórek, Kulbicki 2013b). Karolak za cele realizowane podczas ćwiczeń uznaje poszerzenie percepcji zmysłowej, komunikację wizualną,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

stosowanie języka symbolicznego i metaforycznego. Jednym z założeń tego typu zajęć może być odnowa więzi z naturą przez ukazanie procesów jej rozwoju, przemian i obumierania.

Ogród Botaniczny UJ był miejscem, gdzie uczniowie i uczennice z NI byli pod wrażeniem bogactwa roślin, różnorodności kształtów, barw, wielkości i zapachów kwiatów. Niektórzy uczestnicy zajęć byli ciekawi, czy możliwe jest hodowanie wybranych gatunków w warunkach domowych. Wielu zaskoczyły warunki temperaturowe i wilgotność w pomieszczeniach, gdzie hodowano kaktusy. Potrafili odnaleźć wybrane gatunki roślin, które znają z upraw domowych. Konfrontacja wiedzy szkolnej z praktyką domową oraz spotkaniem w placówce wystawienniczej skutkuje wzmocnieniem procesów myślowych: poznawczych, zapamiętywania, kojarzenia, wnioskowania, koncentracji. Rezultatem wizyty w Ogrodzie Botanicznym było wzmożone zainteresowanie tym miejscem, skuteczne podjęcie próby wygooglowania go w Internecie oraz prawidłowe rozpoznawanie nazw i cech wybranych roślin na fotografiach w smartfonach.

Jedną z bardziej emocjonujących aktywności w lesie było tworzenie odcisku kory na papierze za pomocą kredki świecowej i porównywanie różnych struktur powstałych na kartce. Dużo ekscytacji budziło wspólne rysowanie patykiem po ziemi i tworzenie różnorakich kompozycji ze znalezionych kamieni, szyszek, liści, patyków, kwiatów, mchu, kory, igliwia, piórek, żołędzi itp. (fot. 28). Działania te nie były planowane, lecz temat i sposób realizacji był spontaniczny, wynikający z atmosfery w relacjach między młodymi ludźmi. Efektem współpracy były unikatowe dzieła *land artu*, które wzbudziły potrzebę ich uwiecznienia i pokazania bliskim w postaci zdjęć. Rezultatem pobytu na Skałkach Twardowskiego była umiejętność rozpoznawania na zdjęciach elementów przyrody ożywionej i nieożywionej przez młodzież z NI, co młodzież akademicką zainspirowało do podejmowania nowatorskich zajęć w terenie podczas odbywania praktyk dydaktycznych w szkołach powszechnych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Parki miejskie i kieszonkowe okazały się wspaniałym miejscem do zabaw w skrzaty i chochliki leśne (fot. 29). Młodzież miała przybrać taką pozę lub wybrać takie miejsce w przestrzeni zielonej, aby pozostać niezauważoną lub, przeciwnie, stanowić oryginalny obiekt. Aktywność miała cechy zabawy w chowanego i zgadywanki: Gdzie jesteś, kim jesteś i co przedstawiasz? Obie grupy młodzieży musiały wykazać się oryginalnością pomysłów i sprawnością w szukaniu zrozumienia. Równie ciekawym zajęciem było oglądanie liści, różnicowanie ich kształtów, kolorów, grubości, struktury, wyglądu pod światło, a potem projektowanie kompozycji. Młodzież bardzo dobrze odnalazła się podczas zabaw z wykorzystaniem wody z fontann i kałuż, malując wodne obrazy na chodniku i ścieżce parkowej oraz tworząc odciski butów i innych elementów. Studentki i studenci zdali sobie sprawę, jak wielkie znaczenie w poznawaniu i przyswajaniu wiedzy o otaczającym świecie ma sensoryczne doświadczanie przyrody w porównaniu z biernym przyswajaniem informacji w sali akademickiej czy klasie.

Szczególną uwagę należy zwrócić na to, że tereny zielone przestały młodzieży kojarzyć się tylko ze spacerem, ale stały się miejscem twórczej aktywności oraz innego spojrzenia na elementy i obiekty występujące w krajobrazie.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 28. Prace wykonane przez uczniów SOSW ze znalezionych kamieni, szyszek, liści i patyków

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 29. Zabawa w skrzaty i chochliki leśne na terenie Uroczyska Skałki Twardowskiego w Krakowie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.8. Wizyta w kinie

Miejsce: kino „z klasą".

Słowa kluczowe: kino, bilet, film, tytuł, repertuar, plakat, folder, rezerwacja, seans filmowy, ekran, miejsce, kasa biletowa, premiera, rola, gra aktorska, obsada, reżyser, zwiastun, reklama.

Cele:

- **praktyczne:** czytanie repertuaru kina, odnalezienie informacji o oglądanym filmie, rezerwacja i zakup biletu na wybrany seans filmowy, odnalezienie miejsca według biletu, umiejętność przedstawienia fabuły filmu;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** rozwijanie wrażliwości na obraz audiowizualny – uczeń z NI jest aktywnym odbiorcą sztuki filmowej, potrafi wyrazić swoją opinię na temat filmu, rozwija więzi koleżeńskie.

Techniki pracy podczas zajęć: opowiadanie o obejrzanym filmie – fabule i głównych bohaterach; aktywny udział w spotkaniu z lektorem (lektor wprowadza w tematykę filmu, a uczestnicy seansu udzielają odpowiedzi na pytania lektora); rozpoznawanie istotnych i charakterystycznych miejsc w kinie (kasa, szatnia, toalety); identyfikowanie rodzaju filmu, np.: animowany, fabularny, dokumentalny, dla dzieci, dla młodzieży, dla dorosłych.

Refleksje

Kino to miejsce aktywnego uczestnictwa w życiu kulturalnym. Warto wspomnieć, że z inicjatywy moderatorek grupa uczniów z NI brała udział w programie Akademii Filmowej realizowanym w krakowskich kinach Agrafka i Kika przez kilka lat. Seanse filmowe były dobierane przy współpracy organizatorów adekwatnie do poziomu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, z uwzględnieniem wieku grupy uczniów z NI. Warto nadmienić, że z wcześniej skrupulatnie wyselekcjonowanych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

filmów uczniowie w szkole mogli wspólnie zadecydować, jaki film obejrzą podczas seansu (decydowali drogą losową; czasem zaciekłą dyskusją, a czasem byli zgodni). Były to zwykle momenty bardzo ekscytujące, szczególnie kiedy mieli foldery lub samodzielnie wyszukiwali informacje o danym filmie. Ciekawym doświadczeniem była możliwość wyboru przez uczniów sali kinowej (tradycyjna sala kinowa oraz sala kameralna z pufami). Ogromne wrażenie połączone z potrzebą podzielenia się własnymi wrażeniami wywarły takie filmy, jak: *Za niebieskimi drzwiami*, *Mój przyjaciel orzeł*, *Wiplala*, *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai*, *Paddington*. Młodzież akademicka dostrzegła, że „[…] na zajęciach klasa z emocjami rozmawia na temat filmów, które pochodzą z różnych krajów i poruszają niebanalną tematykę. […] są dosyć łatwe w odbiorze". Walorem edukacyjnym były spotkania z lektorem przed rozpoczęciem i po zakończeniu seansu, w trakcie których padały pytania do widzów z NI. Pozwalało to ocenić, w jakim stopniu rozumieli fabułę oglądanego filmu. Na spotkaniach uczniowie i uczennice z NI potrafili samodzielnie, a czasem z pomocą, opowiedzieć o głównych bohaterach, krótko streścić film i wyrazić własną opinię: czy film podobał się i co było w nim najciekawsze (fot. 30). Wysoko funkcjonująca młodzież z NI z fascynacją opowiadała o scenach, które szczególnie zapadły jej w pamięci. Dowodem tego były emocje uczniów i uczennic z NI uzewnętrzniane podczas relacjonowania w gronie rodzinnym, rówieśniczym oraz spotkań z młodzieżą akademicką. Młodzież akademicka obserwowała emocje rówieśników z NI związane z obejrzanymi filmami, co prowadziło do żywiołowej wymiany opinii. Spotkania w kinie pokazały uczniom z NI możliwości spędzania wolnego czasu ze znajomymi, rodzeństwem oraz podejmowania rozmów z rówieśnikami na ciekawe tematy.

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje:

- możliwość skorzystania z kawiarenki kinowej przed lub po seansie, gdzie uczniowie z NI samodzielnie składali zamówienia przy barze;
- dyskusje między rówieśnikami w kawiarence na temat wybranego filmu, obrazu i sceny;

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

- prace plastyczne prezentujące najciekawsze sceny z obejrzanych filmów;
- fabuła i losy bohaterów łączyły obie grupy młodzieży, gdyż rozmowy po seansie ujawniały różne punkty widzenia, wpływając na szerszą perspektywę percepcji oglądanego filmu.

Fot. 30. Inscenizacja uczniów sceny z filmu *Pogromcy duchów* (po lewej) oraz rozmowy o filmie w szkole po odbytym seansie w kinie (po prawej)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

3.9. *Mapping* poznawczy – spacer po okolicy, spotkanie ze smokiem na kampusie

Miejsce: teren wokół szkoły, okolice zamieszkania, najbliższe otoczenie domu, podwórko, teren Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Słowa kluczowe: przestrzeń miejska, plan okolicy, komunikacja miejska, ulica, ścieżka, plac zabaw, boisko, punkty usługowe i gastronomiczne.

Cele:

- **praktyczne:** lokalizowanie obiektów i miejsc (np. park, plac zabaw, siłownia na świeżym powietrzu, boisko, ścieżka rowerowa, sklep, poczta, apteka, przystanki komunikacji miejskiej, miejsce segregacji odpadów); czytanie rozkładu komunikacji i regulaminu placu zabaw/boiska; korzystanie z obiektów rekreacyjnych (sprzętów gimnastycznych) zgodnie z ich przeznaczeniem; uważna obserwacja otoczenia i zachować ludzkich – przestrzeganie norm społecznych i przyjazne nawiązywanie kontaktów; współużytkowanie przestrzeni rekreacyjnej, komunikacyjnej (ścieżki rowerowe, przystanki, winda, parking) i gospodarczej (śmietnik, trzepak); inicjowanie wspólnych działań w przestrzeni parków, placów zabaw, trzepaka i boiska;
- **rozwijające cechy osobowości i kompetencje społeczne:** uświadomienie wpływu otoczenia na nasze samopoczucie (chaos przestrzenny, brud, ład i porządek panujący w małej architekturze najbliższego otoczenia).

Techniki pracy podczas zajęć: zajęcia przeprowadzane są w trzech etapach: indywidualny spacer po okolicy zamieszkania, praca plastyczna, zespołowa interpretacja prac plastycznych. Podczas przemieszczania się w terenie ważne jest rozpoznawanie obiektów, nazywanie i określanie ich funkcji, lokalizowanie położenia względem znanych miejsc, rozwijanie umiejętności korzystania z punktów usługowo-rekreacyjnych. Ćwiczenia inspirowane były kursami twórczości wspomagającej rozwój

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

autorstwa Karolaka (2009), który zakładał w pierwszym etapie trening umiejętności postrzegania czegokolwiek, w drugim – umiejętności odzwierciedlenia czegoś postrzeganego, a w ostatnim, trzecim – zdolność przedstawienia spostrzeżenia. Efektem obserwacji po spacerze jest przygotowanie dwóch prac plastycznych:

- pierwszej, obrazującej oglądane miejsca (rodzaj mapy mentalnej – rysunkowe obiekty lokalizowane są na kartce formatu A3);
- drugiej, obrazującej emocje i wrażenia (rodzaj mapy kognitywnej, związanej z indywidualnymi emocjami i wrażeniami, które są odmalowane i symbolizowane różnymi kolorami: liniami, plamami, szrafami itp.), której podkładem jest pierwsza mapa.

Refleksje

Jako pierwszą aktywność zaproponowano uczennicom i uczniom z NI spacer po najbliższej okolicy zamieszkania oraz odwiedzenie obiektów i miejsc istotnych w codziennym funkcjonowaniu. Celem była świadoma i precyzyjna obserwacja zarówno miejsc, jak i życia (codziennych zachowań ludzi) w środowisku, do którego są przyzwyczajeni, a które na co dzień nie wzbudza zainteresowania oraz uwagi. Intencją działania była zmiana perspektywy patrzenia na rzeczywistość mijaną w monotonii życia powszedniego. Interesujące dla studentów było to, że uczennice i uczniowie z NI zwracali szczególną uwagę na takie obiekty, jak: duże bilboardy, sklepy z gadżetami, miejsca odwiedzane z rodzinami w bliskiej przeszłości czy numery linii autobusowych prowadzących do ich miejsc zamieszkania i szkoły.

Ponadto dla młodzieży akademickiej zaskakująca była trafność rozpoznawania i nazywania budynków, które uczniowie i uczennice z NI wcześniej odwiedzali, takich jak: Muzeum Narodowe, Biblioteka UJ, Zamek Królewski na Wawelu, Muzeum Sztuki Japońskiej Manggha, Centrum Kongresowe ICE, krakowskie Błonia, kopce, stadiony. Wyjątkowym obiektem, który zrobił wrażenie na młodzieży szkolnej i akademickiej, był eksponowany na kampusie przy CEP UJ szkielet dinozaura, zwany smokiem wawelskim (fot. 31). Zachowania ludzi budziły

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

zainteresowanie i dopytywanie o jego przyczynę: pijany przechodzień zaczepiający psa, przechodząca kobieta o nietypowym kolorze włosów lub oryginalnym ubiorze, ruchliwe i krzykliwe dzieci, uprzejmość ze strony przechodniów kierowana pod ich adresem. Zaproponowana forma zajęć wspierała koncentrację uwagi, cierpliwość i uważność w odbiorze różnych bodźców u wszystkich młodych ludzi uczestniczących w spotkaniu. Działania te miały znaczący wpływ na rozwój percepcji i wzbogacenie emocjonalne, którego efektem były mapy obrazujące wrażenia. Szczególny entuzjazm wzbudzało przebywanie na placu zabaw i siłowni na świeżym powietrzu, gdzie młodzież zaznajamiała się z regulaminem obiektu i instrukcją wykonywania ćwiczeń. Wspólna aktywność zrodziła wiele śmiechu i zabawnych sytuacji, które zniosły dystans i nadopiekuńczość młodzieży akademickiej w stosunku do ich rówieśników z NI.

Warto nadmienić, że zajęcia te prowadzono w dwóch wariantach. W pierwszym przypadku były realizowane indywidualnie (otoczenie domu, podwórko), a w drugim – wyjścia odbywały się w grupie (otoczenie szkoły, kampus uniwersytecki, przestrzeń miejska). Efektem indywidualnych działań było wykonanie mapy – szkicu z narysowanymi obiektami z najbliższego otoczenia, miejsca zamieszkania i ćwiczenie spostrzegawczości, uważności oraz precyzji odzwierciedlania na papierze dostrzeżonych elementów (fot. 32). Najwięcej entuzjazmu wzbudziły wspólne wyjścia i obserwacje, tworzenie szkiców terenowych oraz indywidualne rysowanie map kognitywnych wyrażających osobiste wrażenia i emocje związane z odwiedzanymi miejscami i obiektami. Jeden z uczniów narysował na swoim szkicu miejsca wyprowadzania psa na spacer i ścieżki rowerowe, po których systematycznie jeździ, ważne z jego perspektywy. Uczennica, która nie komunikuje się werbalnie, uśmiechem lub gestem sygnalizowała rozpoznany obiekt prezentowany na smartfonie. Mapy obrazujące emocje i wrażenia – sporządzane przez młodzież uczestniczącą w spotkaniach – wzbudziły duże, wzajemne zainteresowanie i potrzebę objaśniania, co skutkowało humorystycznymi komentarzami.

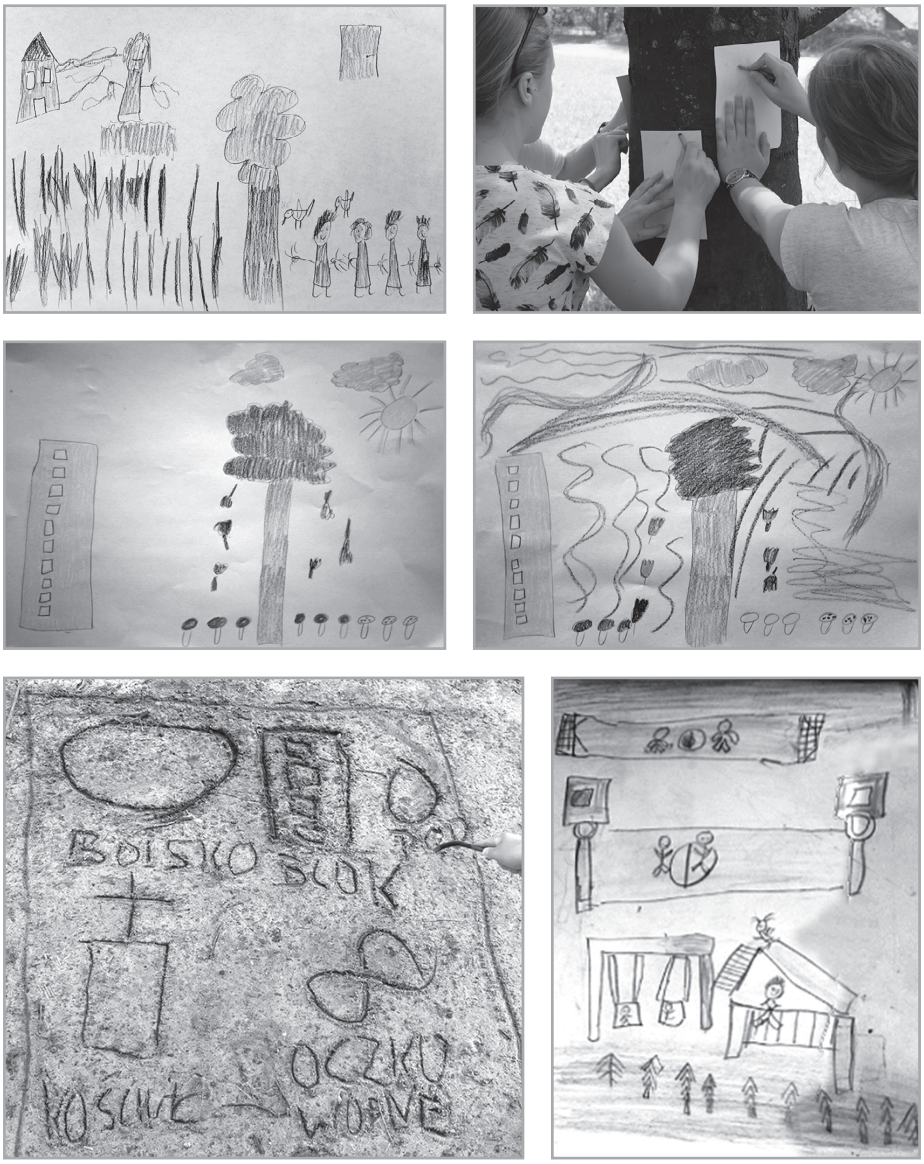
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Na szczególną uwagę zasługują następujące sytuacje i efekty działań:

- obserwacja i wymiana opinii dotycząca różnych zachowań ludzi spotykanych w przestrzeni publicznej;
- różnorodność wykonanych szkiców i map kognitywnych wizualizujących emocje, które wzbudziły ciekawe pytania o odczucia, dociekania o źródło inspiracji i odgadywanie intencji autora.

Fot. 31. Wspólne zwiedzanie terenu Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie eksponowany jest szkielet dinozaura, zwany smokiem wawelskim

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633



Fot. 32. Mapy mentalne i kognitywne wykonane przez młodzież z SOSW nr 3 w Krakowie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Rozdział 4

DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE

4.1. Czynniki wpływające na przemianę postaw wobec osób z niepełnosprawnością

W Polsce wsparcie osób z niepełnosprawnością regulują przepisy prawa, według których funkcjonują poszczególne instytucje zajmujące się m.in.: opieką zdrowotną i rehabilitacją medyczną, edukacją, orzecznictwem i pomocą społeczną, aktywizacją zawodową, znoszeniem barier architektonicznych. Ważną rolę pełnią organizacje pozarządowe, o szerokim spektrum działania, które podejmują liczne inicjatywy dostosowane do lokalnych środowisk i indywidualnych potrzeb, polegające m.in. na promocji aktywności, a nie na tylko na tworzeniu warunków do przetrwania.

W praktyce na instytucjonalną, mało skuteczną pomoc ma wpływ stosowanie różnych procedur formalnych i brak spójności rozwiązań legislacyjnych, brak powiązań między świadczeniami, wzajemne wykluczanie się korzystania z różnych form wsparcia oraz nieskoordynowana centralnie współpraca między instytucjami udzielającymi pomocy (Gąciarz, Kubicki, Rudnicki 2014; Żółkowska 2011). Generalnie politykę społeczną określa się jako pasywną, gdyż głoszone cele integracji społecznej nie są wystarczająco i adekwatnie zoperacjonalizowane w przyjętych regulacjach prawnych, funduszach publicznych i sposobach funkcjonowania instytucji do tego powołanych. Podczas realizacji projektu

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

„Bezpieczna przyszłość", koncentrującego się na wsparciu środowiskowym osób z NI, dostrzeżono, iż

> […] system pomocy instytucjonalnej zapewnia opiekę, ale izoluje osoby od ich naturalnego środowiska, tworzy zamkniętą przestrzeń ze ścisłymi regułami, utrudnia, a często uniemożliwia zaspokojenie ważnych potrzeb życiowych (*Poradnik ABC. W kierunku udanego życia*… 2017, s. 5).

W tym miejscu warto przypomnieć ważne zapisy w dokumencie prawnym, jakim jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, przyjęta w 2006 roku przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, którą Polska ratyfikowała w 2012. Jednym z jej postanowień jest prawo do edukacji na wszystkich poziomach oraz stworzenie włączającego systemu kształcenia, umożliwiającego integrację niepełnosprawnych dzieci i młodzieży na wszystkich poziomach edukacji (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych 2012). To właśnie szkolnictwo segregacyjne (podział na szkoły masowe i specjalne) wpływa na niską świadomości społeczeństwa dotyczącą funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Pomimo iż pojęcie integracji pojawia się podczas wielu przedsięwzięć edukacyjnych, kulturalnych, sportowych i dobroczynnych, to sztuczne wynoszenie i wyróżnianie niepełnosprawności zamiast zjednywania (integrowania) jest procesem dzielenia. Niepełnosprawność jest cechą jak każda inna, a nie wyróżnikiem z przypisaną mu wartością. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych podkreśla rolę edukacji włączającej, której celem jest pełne przygotowanie szkolnictwa otwartego na przyjęcie dzieci, uczniów czy studentów niepełnosprawnych (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych 2012). Nie chodzi bowiem o reformę edukacji specjalnej, lecz restrukturyzację systemu edukacji powszechnej. Powyższy dokument zwraca uwagę na model społeczny nowoczesnego państwa, charakteryzującego się dużym stopniem różnorodności społeczeństwa, dbającego na równi o wszystkich obywateli, w tym o potrzeby mniejszości, wśród których ok. 10% stanowią osoby z niepełnosprawnością (*Równe szanse w dostępie do edukacji*… 2012; Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych 2012).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Proponowana przez nas inkluzja symetryczna jest odpowiedzią, jak w praktyczny sposób realizować ideę integracji w systemie edukacji powszechnej, niesegregacyjnej, lecz wspólnotowej. Organizowane spotkania, grupowe działania, zespołowe wydarzenia jako najważniejszy cel zakładały tworzenie koleżeńskiego, nieprofesjonalnego kręgu wsparcia i akceptacji, we wspólnocie i współdziałaniu. Co ważne, chodziło o wzajemne przypatrywanie się sobie z otwartością i zrozumieniem, uczenie się wzajemnie od siebie, intuicyjne poznanie, nabranie ufności i przekonania o możliwości partnerstwa. W procesie kształtowania postaw najważniejsza była relacja, ona bowiem rodzi poczucie wartości i sprawczości, a jednocześnie zaufania i odpowiedzialności. Paradoksalnie wiedza specjalistyczna bez bezpośredniej praktyki nie przekłada się na poprawne relacje z osobami z NI. Polega to na nadmiernej opiekuńczości, czyli pozornej empatii, wyręczaniu w działaniu, ograniczaniu autonomii, stałemu kierowaniu pracą i nadzorowaniu, co wynika z przeświadczenia o własnej rozległej wiedzy. W konsekwencji może to prowadzić do postaw lekceważących lub litości, a nie pełnej akceptacji dla różnorodności i dawania szansy na zaprezentowanie mocnych stron osób z NI.

Przedstawione refleksje autorek niniejszej książki zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym w celu poszukiwania zależności i związków między młodzieżą z NI a młodzieżą akademicką. Obserwowano, jak przeżywane są kontakty i relacje koleżeńskie w grupie rówieśniczej. W realizowanych przez nas działaniach praktycznych wyróżniono dwa obszary: wewnętrzny i zewnętrzny, w których zidentyfikowano ważne czynniki wpływające na określone postawy jednostki. W obszarze wewnętrznym ważne są cechy osobowości i funkcjonowania emocjonalno-społecznego. W obszar zewnętrzny wpisują się: środowisko rodzinne i rówieśnicze, instytucje, urzędy oraz organizacje wspierające edukację, opiekę i aktywność zawodową.

W obszarze wewnętrznym najistotniejszy był sposób i poziom komunikacji (werbalny lub pozawerbalny). Nabycie podstawowych umiejętności komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) przez osoby

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

sprawne sprzyja nawiązaniu relacji z osobami z NI (np. za pomocą naturalnych gestów, zdjęć i grafik obrazujących osoby, przedmioty i sytuacje – *Picture Communication System*, PCS). W tym obszarze mają również znaczenie specyficzne cechy osobowości jednostki z NI, które nie są zawarte w orzeczeniu. Orzeczenie dotyczy bowiem diagnozy i zaleceń, natomiast rolą zespołu specjalistów (pedagogów specjalnych, psychologów, rehabilitantów, fizjoterapeutów itp.) jest rozpoznanie mocnych i słabych stron, a później praca na zasobach. Dlatego tak istotne jest, aby w celach indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) wprowadzano ideę inkluzji symetrycznej, która otwiera edukację dwukierunkowo. Dla osób niebędących specjalistami, niebazujących na dokumentacji i niedysponujących fachową wiedzą to właśnie bezpośrednie spotkania umożliwiają obserwacje zachowań, odkrywanie osobowości, a interakcje dostarczają doświadczeń, jak reagować, inspirować, bawić się i razem pracować.

W obszarze zewnętrznym, który oddziałuje na postawy jednostki, zwrócono uwagę na miejsce kontaktu i środowisko spotkań, częstość i charakter interakcji. Młodzież z różnymi rodzajami niepełnosprawności powinna powszechnie, systematycznie uczestniczyć w zajęciach i spotkaniach szkolnictwa powszechnego, a ich rówieśnicy winni regularnie odwiedzać placówki specjalne. Aby nie kontynuować szkolnictwa segregacyjnego, w ten sposób zaprzyjaźnione zespoły młodych ludzi będą miały możliwość współdziałania i aktywności towarzyskiej w przestrzeni publicznej. Bardzo ważna jest przestrzeń spotkania. Przestrzeń bowiem także naznaczona jest stereotypami i oddziałuje kategoryzująco (np. my z uniwersytetu *vs* wy ze szkoły specjalnej). W myśl idei inkluzji symetrycznej przestrzeń spotkań musi być neutralna – wspólnotowa, nienaznaczona cechami wynikającymi ze specyfiki danego środowiska. W nowoczesnym państwie, zróżnicowanym społecznie, decydujące jest tworzenie miejsc, w których osoby z NI pełnią ważną rolę i są widoczne dla społeczeństwa, a nie spotykane w izolowanych miejscach lub podczas specjalnie organizowanych dla nich imprez.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Konkludując, wpływ na przemianę postaw wobec osób z niepełnosprawnością mają: bezpośredni, systematyczny kontakt, swobodne współdziałanie, akceptujące autonomię drugiego człowieka i jego aktualny stan emocjonalny, oraz neutralna, otwarta przestrzeń publiczna.

4.2. Obserwowane efekty prowadzenia zajęć w idei inkluzji symetrycznej

Zajęcia praktyczne realizowane w idei inkluzji symetrycznej, opisane w 2 i 3 rozdziale niniejszej książki, odbywały się od 2016 roku w grupach młodzieży z SOSW nr 3 w Krakowie oraz IGiGP UJ. Rokrocznie nowa grupa studentek i studentów uczestniczyła w zajęciach i inicjowanych wspólnie wydarzeniach z nastolatkami ze szkoły specjalnej. Młodzież spotykała się w celu realizacji twórczych działań, aby pokonywać bariery społeczne, nawiązać nowe relacje, a w konsekwencji kształtować postawy zrozumienia i akceptacji dla odmienności.

Praktyczny wymiar idei inkluzji symetrycznej przebiegał w trzech etapach. Podczas pierwszego etapu, „szkolnego", ważne było wzajemne poznanie się, zbudowanie zaufania i nawiązanie koleżeńskich relacji. Celem drugiego etapu, „szkolno-uniwersyteckiego", było podejmowanie współpracy, zgodne współdziałanie oraz utrzymanie więzi towarzyskich. Trzeci etap, realizowany w przestrzeni publicznej, zakładał wzmacnianie kompetencji społecznych zdobytych na poprzednich etapach. Spotkania młodzieży organizowane były w szkole specjalnej, w instytutach naukowych mieszczących się na terenie: Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego, CEP UJ oraz podczas wspólnych wyjść do muzeów, wystaw sztuki, parków i kawiarni w Krakowie.

Początki podjętej współpracy nie były łatwe ze względu na konieczność zmierzenia się z nowymi sytuacjami przez młodzież z NI, a z drugiej strony obawy studentów i studentek na temat właściwego zachowania i postępowania. Początkowo osoby z NI miały trudności w dostosowaniu się do reguł odpowiednich dla danej okoliczności. Potrzebowały czasu, aby zrozumieć sytuacje towarzyskie i w nich się odnaleźć, w związku

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

z tym wymagały pomocy pedagogicznej w zakresie właściwego reagowania. Najczęstszymi obserwowanymi zachowaniami u młodych z NI były wahania nastroju, hiperaktywność, duża męczliwość, podekscytowanie, ale równocześnie nastawienie na działanie. Dowodem odczuwania niepewności przez studentki i studentów były wypowiedzi:

> […] na początku obawiałam się, że nie będzie można dogadać się.
>
> […] czułam strach przed spotkaniem.
>
> […] nie byłem przekonany do udziału w takich zajęciach.
>
> […] czuliśmy początkowo dystans.
>
> […] baliśmy się nieprzewidywalnych zachowań.
>
> […] brak kontaktu, a także doświadczenia pracy w takim miejscu budziły moje duże obawy.
>
> […] taki rodzaj zajęć mi nie odpowiadał, ponieważ nie lubię przebywać z osobami upośledzonymi umysłowo, gdyż sprawia mi to duży dyskomfort.

Należy zauważyć, że dla realizacji idei inkluzji symetrycznej istotna była postawa otwartości studentów i studentek na nowe doświadczenia. Wyrażało się to w słowach:

> […] wzbudzała naszą ciekawość możliwość pójścia do szkoły specjalnej.
>
> […] była to dobra okazja do przyjrzenia się indywidualnemu podejściu do każdego ucznia. Ta ważna kwestia, często w szkołach powszechnych jest pomijana, a tutaj okazała się niezbędna.
>
> […] można było zaobserwować różne postawy i poziom chęci uczniów co do wypowiedzenia się; to, czym się interesują i co lubią robić w wolnym czasie.
>
> […] uczniowie mieli bardzo różne podejście do nas, studentów, i widać to było.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

[…] praca z nimi jest bardziej wymagająca: jedna uczennica wydawała się zawstydzona, inni byli otwarci i chętni do współpracy.

[…] byłam pozytywnie zaskoczona wyposażeniem szkoły oraz podejściem nauczycieli do uczniów.

[…] wszechobecność różnych kolorów, multisensoryczność przestrzeni sprawiła na mnie duże wrażenie; takie miejsca wymagają potężnej ilości empatii i altruizmu.

[…] to, co mnie zaskoczyło najbardziej, to skład klasy, nieliczny, ale bardzo zróżnicowany pod względem możliwości i zdolności uczniów.

[…] imponujące było, jak dużo pracy uczniowie wkładają na lekcjach oraz jak różnorodne były te zadania.

[…] praca z takimi uczniami jest też bardzo emocjonalna.

[…] niezwykła w tym miejscu była atmosfera.

[…] wizyta w SOSW skłoniła mnie do refleksji na temat powołania i motywacji nauczycieli, co jest dla nich paliwem do wykonywania zawodu.

[…] miałam jedynie świadomość, że należy okazać cierpliwość, życzliwość, empatię.

[…] nauczyciele dbają o atmosferę w klasach, w całej szkole i starają się także, by uczniowie rozwijali się społecznie w kontaktach z innymi.

[…] byłam pod dużym wrażeniem wychowawczyni. Do każdego ucznia miała sposób, pomimo iż każdy był zupełnie inny; znała działania rozweselające, motywujące czy uspokajające.

Bezpośrednie kontakty młodzieży studiującej były ważne z uwagi na ugruntowanie świadomości obecności osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie.

Najbardziej wartościowym efektem pierwszego etapu spotkań było rozwijanie i utrwalanie umiejętności autoprezentacji przez młodzież z NI

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

przez prezentację pamiętników, opowiadanie o sobie i swoich zainteresowaniach, odpowiadanie na pytania podczas wspólnych śniadań i picia kawy. Młodzieży akademickiej pozwoliło to na wystarczające zaznajomienie się ze sposobami komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz zrozumienie, jak prosto i skutecznie kierować komunikaty do swoich rówieśników. Potwierdzeniem były wypowiedziane myśli młodzieży akademickiej:

> […] byłam pełna podziwu, że ci młodzi ludzie mimo wielu ograniczeń czerpią tak ogromną radość z życia i potrafią cieszyć się z każdej wykonanej czynności.
>
> […] nacisk położony jest na rozwój umiejętności codziennych, pobudzana jest kreatywność poprzez różnego rodzaju warsztaty (tworzenie rzeźb, odlewów z gipsu).
>
> […] bardzo istotnym elementem było także zachęcanie podopiecznych do pracy, między innymi przez zadawanie pomocniczych pytań.
>
> […] w moim odczuciu praca nauczyciela w szkole specjalnej jest o wiele bardziej wymagająca, nie pod względem merytorycznym, ale wychowawczym.
>
> […] sytuacja wychowawczo-dydaktyczna przekierowuje tu swoją uwagę przede wszystkim na uczenie samodzielności i umiejętności radzenia sobie z życiem codziennym.

Nabyte umiejętności pozwoliły na podjęcie działań z obszaru sztuki, np. przy wykonywaniu patchworkowego obrazu, odlewów gipsowych, figurek do teatru cieni czy choreografii tanecznej. Młodzież akademicka zauważyła, że niepełnosprawność intelektualna nie definiuje człowieka, ale każdy i każda z nich ma swoją osobowość, poczucie bycia kimś ważnym i wyjątkowym, indywidualny sposób funkcjonowania. Tworzy to ideę, w której każdy człowiek jest oryginalny i niepowtarzalny zamiast stereotypu typu: ja mam szczęście, bo jestem pełnosprawny, lepszy, doskonalszy, więcej mogę, więcej wiem itp.; ty jesteś w trudnym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

położeniu, bo jesteś niepełnosprawny, słabszy, niemądry, bezradny, sam niewiele możesz i nie osiągniesz tyle co ja itp. Przestali traktować osoby przez pryzmat dysfunkcji i koncentrować się na ich słabościach. Ważniejsze okazało się poznanie ich opinii i potrzeb, czyli dominować zaczął cel społeczno-towarzyski, a nie edukacyjny. O przełamaniu bariery i akceptacji osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie nie decyduje wiedza teoretyczna, lecz bezpośredni, towarzyski kontakt.

Na drugim etapie spotkań studentkom i studentom łatwiej było wczuć się w sytuację rówieśników z niepełnosprawnością. Kluczowym warunkiem przełamywania barier było stworzenie bezpiecznej i przyjacielskiej atmosfery. Dzięki temu studenci i studentki wraz z osobami z NI stworzyli partnerską grupę, co wyrażało się w opiniach:

> […] nie staraliśmy się sztucznie dopasowywać zachowań, lecz zachowywać się naturalnie.

> […] nie miałam styczności z niepełnosprawnymi, ale nie miałam obaw przed kontaktem, bo wiele się mówi w społeczeństwie.

> […] zobaczyłam prawdziwość emocji, jak się cieszyli albo byli smutni i tego nie ukrywali. Ta prawdziwość jest godna podziwu.

> […] bardzo dobrze, że tam poszliśmy, bo oni byli otwarci, potrafią dużo zrobić, potrzebują aktywności.

> […] myślę, że praca z uczniem o specjalnych potrzebach jest bardzo wymagająca i wymaga wiele cierpliwości, zrozumienia, empatii. Jednak jest to również praca dająca, jak mi się wydaje, dużo większą satysfakcję niż praca w tradycyjnej szkole, gdyż kontakt nauczyciela z uczniem jest dużo bliższy i bardziej bezpośredni.

> […] zajęcia z tymi młodymi ludźmi uświadomiły, jak wieloma bodźcami trzeba odbierać świat.

> […] w szkole specjalnej dużo większą uwagę zwraca się na osobiste osiągnięcia uczniów bez porównywania ich.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

[…] często w szkole powszechnej zapomina się o tym, że jako nauczyciele kształtujemy człowieka, nie zaś nośnik wiedzy.

[…] bardzo bym chciała, żeby moi uczniowie wiedzieli, że jestem dla każdego z osobna i zarazem dla wszystkich. Kolejnym marzeniem jest poczucie wychowanków, że nie jestem wysłannikiem państwa z nadaną misją, lecz człowiekiem z pasją uczenia i wychowywania.

Jedną z aktywności była otwarta rozmowa lub komunikacja niewerbalna o potrzebach kolegów i koleżanek, o tym, co możliwe i niemożliwe do wykonania. Efektem tego etapu było wzajemne poznanie się, rozumienie potrzeb własnych i innych, wspólne planowanie działań i ich zaangażowana realizacja, np. podczas rozgrywek sportowych, pracy w kuchni, wykonywania modelu miasta czy tworzenia teatru cieni. Zajęcia te rozbudziły we wszystkich uczestnikach wiarę w siebie i swoje możliwości, a także doskonaliły rozumienie innych. Rezultatem prowadzenia zajęć w idei inkluzji symetrycznej z perspektywy osób z NI było wypracowanie postawy otwartości, bezpośredniości oraz śmiałości w kontaktach ze studentkami i studentami. Młodzież z NI wyrażała to następująco:

[…] lubią nas słuchać, gdy mówimy o sobie.

[…] poznajemy nowe osoby.

[…] możemy rozmawiać na różne tematy.

[…] słuchają, gdy mówimy o sobie; zadają nam pytania.

[…] mamy czasem takie same zainteresowania.

[…] ciekawie spędzamy czas; wspólne zajęcia powodują, że chce nam się więcej.

[…] chcemy pracować więcej.

Osoby niekomunikujące się werbalnie wyrażały swoją postawą aprobatę i zainteresowanie, uważnie słuchały, chętnie wykonywały proste

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

polecenia, reagowały mimiką twarzy, uśmiechem; zaczepiały, chcąc zwrócić na siebie uwagę.

Trzeci etap charakteryzował się utrzymaniem koleżeńskich stosunków, prowadzeniem swobodnych rozmów nawiązujących do indywidualnych i wspólnych zainteresowań, form spędzania wolnego czasu, ulubionych zajęć i wymiany informacji, „co wydarzyło się ostatnio". Rezultatem doświadczeń na ostatnim etapie była umiejętność funkcjonalnego wykorzystania kompetencji informatycznych (w tym użytkowania mediów społecznościowych i aplikacji komunikacyjnych) w celu nawiązania i utrzymywania relacji towarzyskich (nawet międzynarodowych, z wykorzystaniem translatora). Wynikiem systematycznych zajęć było entuzjastyczne oczekiwanie na kolejne spotkanie, wspólne planowanie przedsięwzięć, np. wyjść do portu lotniczego, posterunku policji, teatru, CEP UJ, interaktywnego Centrum Edukacji Teatralnej (MICET), parków miejskich i krajobrazowych w Krakowie. W opiniach młodzieży z NI wybrzmiewała pozytywna aprobata:

[…] poznajemy ciekawe i nowe miejsca.

[…] jest miło.

[…] ciekawie opowiadają.

[…] chcemy pokazać się z dobrej strony.

[…] lubią z nami rozmawiać.

[…] są mili i spokojni.

[…] oglądamy wystawy.

[…] zwiedzamy Centrum Przyrodnicze UJ.

[…] lubimy, kiedy studenci się przyłączają do naszej pracy.

Z perspektywy studentek i studentów regularne spotkania spowodowały zmiany w postrzeganiu niepełnosprawności. Ciekawe były ich stwierdzenia:

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

[…] po roku sytuacje, w których jest mowa o niepełnosprawnych, powodują przypominanie sobie grupy uczniów i uczennic poznanych w szkole specjalnej.

Im więcej razy spotykaliśmy się, tym bardziej zauważałam, że są wyjątkowi, otwarci; to było sympatyczne. Uczniowie są fajni, a po spotkaniach uznałam, że mogłabym pracować z taką młodzieżą; nie jest to nic, czego można się bać.

Myślę, że to, co przykuło moją uwagę i co sobie wzięłam do serca, to personalistyczne, bardzo uważne i indywidualne podejście do każdego z uczniów. Powoduje ono z pewnością poczucie własnej tożsamości, nie zaś – jak w przypadku porównywania – uczucie dopasowania się lub nie do norm uznanych za właściwe.

Prowadzone spotkania dowiodły, że przestają oni widzieć tylko niepełnosprawność i dysfunkcje, a widzą młodych ludzi mających swoje marzenia i cele, podejmujących różne wyzwania i – tak jak oni – przygotowujących się do dorosłości. O efektach współpracy w idei inkluzji symetrycznej świadczą wypowiedzi studentek i studentów:

[…] uczestnictwo i obserwacja zajęć w SOSW były cennym doświadczeniem. Pokazały, jak istotna jest wrażliwość, troska o drugiego człowieka, który nie zawsze jest w stanie precyzyjnie określić swoich potrzeb.

[…] mam nadzieję, że to doświadczenie ułatwi mi kontakt z osobami z niepełnosprawnością w przyszłości i zaowocuje odpowiednim, indywidualnym podejściem do uczniów w szkole.

[…] dzięki temu doświadczeniu zrozumiałam, jak wiele rzeczy w życiu takiego dziecka zależy od zaangażowania ludzi dookoła.

[…] szkoła specjalna z pewnością otwiera głowę i serce na wiele aspektów pracy wychowawczej. Po pierwsze, pokazała mi, jak różni są ludzie i jak różne potrzeby posiadają; z drugiej strony utwierdziła w przekonaniu, że w tej różnorodności jesteśmy sobie nawzajem potrzebni.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

W wyniku uczestnictwa w cyklu spotkań w szkole specjalnej niektóre studentki zaraz po uzyskaniu magisterium podjęły studia podyplomowe w zakresie oligofrenopedagogiki. Potwierdza to przekonanie, że dopiero bezpośredni kontakt (a nie wiedza teoretyczna) rozbudza zainteresowanie i motywację do poszerzania wiedzy oraz zdobycia kompetencji pozwalającej na pracę z osobami z NI. Studenci i studentki dzięki spotkaniom z młodzieżą będą w stanie wykorzystać potencjał nauczyciela wspomagającego oraz samodzielnie kierować edukacją ucznia z orzeczeniem. Podczas zajęć integracyjnych młodych ludzi z IGiGP UJ z uczniami z SOSW nr 3 w Krakowie potwierdzono dotychczasowe doświadczenia, iż dla poprawy jakości funkcjonowania w społeczeństwie osób z NI szczególne znaczenie mają: zrozumienie postaw i zachowań młodzieży w środowisku szkolnym, interakcje personalne oraz możliwość uczestniczenia w życiu społecznym i przestrzeni publicznej. Co więcej, studenci i studentki uświadomili sobie znaczne możliwości poznawcze i kompetencje społeczne osób z NI oraz potencjalność aktywnej współpracy i komunikacji, w tym dopasowania zadań do funkcjonalnych możliwości osób z niepełnosprawnością.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

PODSUMOWANIE
IN VARIETATE CONCORDIA

Zasada jedności w różnorodności, będąca jedną z podstawowych idei Unii Europejskiej, powinna być respektowana również w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami. Jest to warunek konieczny do tworzenia ludzkiego kapitału, udziału w życiu społecznym i kulturowym, a nawet ekonomicznym. Ważne jest skupienie się na integracji placówek oświatowych, bez względu na ich główny profil działalności. Oznacza to unikanie działań segregacyjnych i konieczność tworzenia wielowymiarowych powiązań między placówkami kształcenia specjalnego a szkołami i instytucjami ogólnodostępnymi.

W szkole przysposabiającej do pracy uczniowie i uczennice koncentrują się na nabywaniu biegłości zawodowych (technicznych) i ukierunkowanych relacji społecznych w celu usamodzielniania. Zauważalny jest niedosyt rozwoju umiejętności nawiązywania oraz utrzymywania kontaktów towarzyskich w celu poprawy jakości życia w sferze koleżeńskiej, przyjacielskiej i osobistego rozwoju. Proponowana przez nas idea inkluzji symetrycznej stanowi swoiste dopełnienie modelu kształcenia, gdyż wpływa na samorozwój i zdolność do tworzenia koleżeńskich więzi. Istotną rolę w podjętej inicjatywie spotkań w idei inkluzji symetrycznej odegrały: indywidualne cechy osobowościowe młodzieży z NI, wysoki poziom motywacji oraz wypracowane umiejętności społeczne.

Z kolei w badaniach naukowych uczeni koncentrują się na metodach kształcenia oraz na strategiach zatrudniania osób z niepełnosprawnością

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

na rynku pracy. Niewystarczająca jest refleksja nad przysposobieniem osób pełnosprawnych do komunikacji i współpracy z osobami z niepełnosprawnościami. Pomimo regulacji prawnych oraz szkoleń dotyczących edukacji i zatrudniania osób z NI kontynuowany jest sposób kształcenia w sferze poznawczej (wiedzy dotyczącej niepełnosprawności) i behawioralnej (zachowań w stosunku do osób z niepełnosprawnością), a zaniedbuje się sferę emocjonalną. Emocje i uczucia wobec osób z NI są w centrum działań praktycznych idei inkluzji symetrycznej, stąd stanowią istotny sposób uzupełnienia praktykowanego modelu kształcenia, w tym w edukacji akademickiej.

Wykorzystanie niekonwencjonalnych pomysłów i środków dydaktycznych, modyfikacje tradycyjnych metod edukacji i działania praktyczne w przestrzeni publicznej proponowane w niniejszej publikacji stały się skutecznym sposobem do przełamywania barier oraz pokonywania wielu różnych trudności i ograniczeń, zarówno przez młodzież akademicką, jak i z NI. Dzięki wdrażaniu inkluzji symetrycznej młodzi ludzie rozwijają uczucia sympatii, akceptacji i szacunku, a tym samym zmianom ulegają postawy wolicjonalne, intelektualne i uczuciowe. Znika strach, litość, unikanie kontaktu, obojętność i poczucie wyższości. Kompetencje należy wypracowywać u obu grup dość podobnie, gdyż to nie iloraz inteligencji decyduje o funkcjonowaniu społecznym, lecz właśnie inteligencja społeczna i emocjonalna oraz związane z nią umiejętności. Młodzież akademicka, która brała udział w zajęciach praktycznych, w idei inkluzji symetrycznej dostrzegła oraz doceniła różnorodność osobowości uczniów i uczennic, a ponadto potrafiła ułożyć dobre i przyjacielskie stosunki z rówieśnikami o różnym stopniu niepełnosprawności. Studenci uświadomili sobie, że zróżnicowanie stanowi szansę na wzajemny rozwój. Poszerzyli swoje umiejętności w zakresie metod i organizacji pracy, w tym jak i kiedy interweniować w sytuacjach tego wymagających oraz tworzenia koleżeńskiej grupy rówieśniczej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Przy realizacji idei inkluzji symetrycznej kluczową rolę odgrywają:

- trening w warunkach naturalnych, który dostarcza wzorów zachować przełamujących bariery komunikacyjne;
- stworzenie sprzyjającego klimatu grupy podczas spotkań, rozumianego jako odbiór atmosfery panującej w zespole, powiązanego z emocjami, mającego wpływ na uczucia członków grupy i ich zachowania;
- skoncentrowanie się przez animatorów zajęć na prostych do osiągnięcia celach, które pozwolą funkcjonować młodzieży w przestrzeni publicznej;
- optymistyczne nastawienie studentów i studentek, wspierająca postawa, nieuleganie stereotypom i poszukiwanie nietypowych rozwiązań w relacjach;
- postawa autentyzmu, w której rodzą się relacje i więzi międzyludzkie: tęsknota za lekcjami akademickimi i radość ze spotkania ze studentami, a ze strony studentów kibicowanie sukcesom swoich rówieśników;
- wzajemne rozumienie empatyczne, podczas którego uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością starają się wykazać, a młodzież akademicka twórczo podchodzi do pracy, dostosowując się do indywidualnych wymagań każdego ucznia;
- podmiotowe traktowanie osób, które działa w obie strony: uczeń/uczennica jest traktowany indywidualnie, a student/studentka jest przewodnikiem udzielającym wsparcia;
- wypracowanie spójności zespołu, czyli więzi koleżeńskich i wysokiego stopnia zażyłości, pomocnego w osiąganiu wspólnych celów;
- uzyskanie elastyczności behawioralnej grupy, charakteryzującej się zdolnością do zauważania oraz reagowania na różnorodne i niespodziewane zachowania;
- zaangażowanie nauczycielek i nauczycieli systemu edukacji powszechnej celem organizacji rówieśniczych spotkań i zajęć.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Dla poprawy jakości funkcjonowania w społeczeństwie osób z NI szczególne znaczenie mają interakcje personalne oraz możliwość udziału w życiu społecznym. Ważne jest również stwarzanie szans i możliwości osobom z NI na pokazanie swych umiejętności rówieśnikom, aby czuli się potrzebni i przydatni dla społeczeństwa. Podążanie za ideą inkluzji symetrycznej tworzy warunki do zaspokajania potrzeb wszystkich osób (zarówno z grupy marginalizowanej, jak i większościowej), przy jednoczesnym dążeniu do zmiany w szerszym systemie społecznym.

Nawet nieprofesjonalne warsztaty, zajęcia i inicjatywy, ale oparte na bezpośrednich i naturalnych kontaktach uczą prawidłowych zachowań, wzbudzają pozytywne emocje i przyjacielskie nastawienie. Z perspektywy osób z NI spotkania takie wzbogacają ich w doświadczenia towarzyskie, oswajają z nowymi sytuacjami, uczą odnajdywania się w niecodziennych, wyjątkowych zdarzeniach. Rozmaitość bodźców wpływa na rozpoznawanie przez nich emocji, a bogactwo wydarzeń wzmacnia umiejętność kontrolowania i skutecznego reagowania. Widoczne było podniesienie poczucia własnej wartości i sprawczości w grupie rówieśniczej.

Inicjowanie spotkań i współdziałanie młodzieży akademickiej z rówieśnikami z NI uczy kontaktów, relacji i potencjału w różnorodności, a niweluje strach i obawy. Sytuacje te pozwalają, z jednej strony, na oswojenie niepełnosprawności, z drugiej zaś na adaptację w środowisku niedostępnym – akademickim. Pomimo sytuacji problemowych pozwala to zachować spokój i intuicyjne wybrać właściwe rozwiązanie podczas zaistniałego zdarzenia. Potencjalni nauczyciele, pracownicy organizacji, inicjatorzy projektów czy przedsiębiorcy (studenci i studentki) jeszcze przed rozpoczęciem pracy dzięki wspólnym kontaktom mogą uświadomić sobie potencjał osób z niepełnosprawnością. Tym samym będą potrafili rozpoznawać stany emocjonalne, identyfikować potrzeby i wczuwać się w sytuacje innych osób, w tym ich troski, zmartwienia, zamiary i oczekiwania. Ważne jest, aby studenci i studentki opanowali metody skutecznego przekonywania, aktywnego słuchania i organizowania współdziałania. Takie podejście jest nastawione na powodzenie, a drobne potknięcia i trudności nie są postrzegane jako nieudolność

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

i niekompetencja. Tego rodzaju doświadczenia pobudzają do poszukiwań informacji niwelującej niepewność w kontaktach i sposobie reakcji na nieprzewidziane sytuacje. W konsekwencji młodzi ludzie będą świadomi, jak ich nastawienie, postawa, wiedza i umiejętności wpływają na emocje oraz zachowanie rówieśników z NI.

Wspólne i partnerskie działania mogą przyczynić się do otwartości, wymiany szczerych komentarzy oraz spojrzenia z humorem i dystansem, zarówno na siebie, jak i innych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

BIBLIOGRAFIA

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2020). *Defining Criteria for Intellectual Disability*, https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition (dostęp 20.06.2020).

American Psychiatric Association. (2013). *What is Intellectual Disability?*, https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability (dostęp 20.06.2020).

Antoszkiewicz E. (2016). *Tworzenie warunków edukacyjnych dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://issuu.com/ore.edu.pl/docs/tworzenie_warunkow_edukacyjnych_dla (dostęp 20.06.2020).

Attitudes of Europeans to Disability Eurobarometer 54.2. A Report Prepared by the European Opinion Research Group (EORG) for the Education and Culture Directorate-General, European Commission Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs Unit EMPL/E/4. (2001). https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_149_en.pdf (dostęp 20.06.2020).

Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000). *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority*. "Educational Psychology" 20(2), s. 191–211, https://www.researchgate.net/publication/242428200_A_Survey_into_Mainstream_Teachers'_Attitudes_Towards_

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

the_Inclusion_of_Children_with_Special_Educational_Needs_in_the_Ordinary_School_in_one_Local_Education_Authority (dostęp 25.01.2021).

Babbie E. (2007). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: WN PWN.

Baczała D. (2012). *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*. Toruń: WN Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Baczała D. (2016). *Social Skills of Individuals with Intellectual Disabilities*. "International Journal of Psycho-Educational Sciences" 5(2), s. 68–77, https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES/article/view/139 (dostęp 20.06.2020).

Barłóg K. (2017). *Inkluzja społeczna, edukacyjna a problemy młodych osób z ograniczeniami sprawności*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 36(2), s. 171–183.

Barłóg K., Kokoszka M. (red.) (2019). *Bariery i zmiany. Proces inkluzji w perspektywie edukacyjnej i społecznej*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Bąbka J. (2010). *W poszukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych*. „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy" 3, s. 78–92, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Niepelnosprawnosc/Niepelnosprawnosc-r2010-t-n3/Niepelnosprawnosc-r2010-t-n3-s78-92/Niepelnosprawnosc-r2010-t-n3-s78-92.pdf (dostęp 20.06.2020).

Bąbka J. (2015). *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej" 11, s. 9–33, https://core.ac.uk/download/pdf/154440096.pdf (dostęp 20.06.2020).

Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=search&action=searchAdv&kword=liczba+os%C3%B3b+&od=&do=&os_wpr=&os_odp=&ok= (dostęp 1.04.2022).

Bobińska K., Gałecki P., Pietras T. (red.) (2012). *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Wyd. Continuo.

Brzezińska A.I., Kaczan R., Rycielski P. (2010). *Układ czynników sprzyjających inkluzji i utrudniających inkluzję osób niepełnosprawnych*. W: A.I. Brzezińska,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

R. Kaczan, P. Rycielski (red.). *Wsparcie dla osób z ograniczeniami sprawności i ich otoczenia. Wyniki badań*. Warszawa: WN Scholar, s. 79–90.

Brzezińska A.I., Kaczan R., Smoczyńska K. (2010b). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: WN Scholar.

Buchnat M. (2008). *Postawy młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*. „Nasze Forum" 1–2(29–30), s. 59–67.

Cele zrównoważonego rozwoju. Agenda 2030 (2019). Warszawa: Ministerstwo Rozwoju i Technologii, https://www.gov.pl/web/rozwoj/cele-zrownowazonego-rozwoju (dostęp 20.06.2020).

Chodkowska M. (2009). *Razem damy sobie radę. W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*. Warszawa: WSiP.

Chrzanowska I. (2014). *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*. „Studia Edukacyjne" 30, s. 109–118.

Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Czerepaniak-Walczak M. (2014). *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych" 2(19), s. 181–194, https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/viewFile/PBE.2014.028/5195 (dostęp 20.06.2021).

Cytowska B. (2016). *Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji*. W: Z. Gajdzica, M. Bełza (red.). *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, S. Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, s. 189–213.

Daniels H., Garner P. (1999). *Inclusive Education*. London – New York: Routledge, https://www.taylorfrancis.com/books/world-yearbook-education-1999-harry-daniels-philip-garner/e/10.4324/9780203080245 (dostęp 25.01.2021).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. (2013). Washington (DC) – London: American Psychiatric Association, https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagnc3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf (dostęp 20.06.2017).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Disability and Development Report. Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with Persons with Disabilities 2018 (2019). New York: United Nations. Department of Economic and Social Affairs, https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/07/disability-report-chapter2.pdf (dostęp 20.06.2020).

Dryżałowska G., Kuleta-Hulboj M., Numiuk A. i in. (2018). *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Pytania – konteksty – dyskusje*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Dykcik W. (1997). *Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia*. W: W. Dykcik (red.). *Pedagogika specjalna*. Poznań: WN UAM, s. 315–336.

European Commisssion. (2010). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, Brussels, 15.11.2010 COM636*, https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2010%3A0636%3AFIN%3Aen%3APDF (dostęp 20.06.2020).

Feuser G. (2012). *Integracja musi zaczynać się w umyśle – włączanie też*. Wykład wygłoszony 24 listopada 2012 r. w Centrum Wczesnej Interwencji w Bremie w ramach sympozjum z okazji 30-lecia wspólnej edukacji, wychowania i opieki w protestanckich przedszkolach, https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser_-_Integration_muss_in_den_K_pfen_beginnen_-_Inklusion_auch__HB_Nov_2012.pdf (dostęp 5.02.2020).

Fidelus A. (2006). *Niepełnosprawność a odrzucenie w grupie rówieśniczej*. „Studia nad Rodziną" 10, 1–2(18–19), s. 225–233, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_nad_Rodzina/Studia_nad_Rodzina-r2006-t10-n1_2_(18_19)/Studia_nad_Rodzina-r2006-t10-n1_2_(18_19)-s225-233/Studia_nad_Rodzina-r2006-t10-n1_2_(18_19)-s225-233.pdf (dostęp 5.02.2020).

Firkowska-Mankiewicz A. (2004). *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*. „Szkoła Specjalna" 1, s. 19–27.

Florczykiewicz J., Józefowski E. (2011). *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*. Siedlce: Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Friedman C., Rizzolo M.C. (2018). *Friendship, Quality of Life, and People with Intellectual and Developmental Disabilities*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities" 30, s. 39–54, https://doi.org/10.1007/s10882-017-9576-7 (dostęp 30.06.2021).

Gajdzica Z. (2011). *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*. W: Z. Gajdzica (red.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Wyd. Wyższej Szkoły Humanitas, s. 56–79.

Gajdzica Z. (2016). *Pogranicza, peryferia i centra włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej*. W: Z. Gajdzica, M. Bełza (red.). *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, S. Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, t. 22, s. 89–98.

Gazdulska M. (2008). *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*. „Seminare. Poszukiwania naukowe" 25, s. 281–288, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-46ce347d-4f63-4913-a3db-37ec6a490fb6/c/tom25-21--gazdulska.pdf (dostęp 20.06.2020).

Gąciarz B., Kubicki P., Rudnicki S. (2014). *System instytucjonalnego wsparcia osób niepełnosprawnych w Polsce – diagnoza dysfunkcji*, https://www.researchgate.net/publication/280579898_System_instytucjonalnego_wsparcia_osob_niepelnosprawnych_w_Polsce_-_diagnoza_dysfunkcji/citation/download (dostęp 20.06.2020).

Gedvilienė G. (2012). *Social Competence of Teachers and Students: The Case Study of Belgium and Lithuania*. Kaunas: Vytautas Magnus University, https://www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/148/1/ISBN9789955127-918.pdf (dostęp 20.06.2020).

Głodkowska J. (2012). *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców. Współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*. W: J. Głodkowska (red.). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 13–34.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Głodkowska J. (2013). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym*, „Szkoła Specjalna" 1, s. 5–15, http://31.186.81.235:8080/api/files/view/34339.pdf (dostęp 20.06.2020).

Goleman D. (1997). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Media Rodzina.

Goleman D. (2007). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, https://psychologia-sprzedazy.files.wordpress.com/2009/11/goleman-daniel-inteligencja-emocjonalna-w-praktyce.pdf (dostęp 20.06.2020).

Grammenos S. (2003). *Illness, Disability and Social Inclusion*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2003/35/en/1/ef0335en.pdf (dostęp 20.06.2020).

Hamond B., Haccou R. (2013). *Zdobywanie i ewaluacja kompetencji społecznych. Projekt Atlas*. Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych, http://pfzw.pl/wp-content/uploads/2015/11/09kompetencje.pdf (dostęp 20.06.2020).

Hulek A. (1987). *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne tendencje)*. W: A. Hulek (red.). *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 9–27.

International Classification of Functioning, Disability and Health (2001). Geneva: WHO, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf (dostęp 30.06.2020).

Jerg J. (2013). *Inklusion beginnt in den Köpfen*. Wywiad przeprowadzony przez G. Birkenstock, https://www.dw.com/de/jo-jerg-inklusion-beginnt-in-den-k%C3%B6pfen/a-17085393 (dostęp 20.06.2020).

Jurek P., Pawlicka P. (2015). *Kwestionariusz diagnozy funkcjonalnej. Podręcznik*. Gdańsk: Harmonia Universalis, https://gdansk.xgcmy.pl/s1/d/20150661553/Kwestionariusz-diagnozy-funkcjonalnej-Podrecznik.pdf (dostęp 20.06.2020).

Karolak W. (2006). *Od przedmiotu do podmiotu: fragment rozważań o rozwoju podmiotowym: „W rzeczy samej rzecz o rzeczach"*. „Civitas Hominibus: Rocznik filozoficzno-społeczny" 1, s. 105–116.

Karolak W. (2009). *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Karolak W. (2019). *Arteterapia dla dzieci i młodzieży. Scenariusze dla dzieci i młodzieży*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Karolak W., Gmitrowicz A. (red.) (2000). *Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*. Łódź: Wyd. Unikat.

Karolak W., Górska-Ogórek M., Kulbicki P. (2013a). *Upcycling w twórczym samorozwoju*. (CD-ROM). Łódź: Akademia Sztuk Pięknych.

Karolak W., Górska-Ogórek M., Kulbicki P. (2013b). *Land art w twórczym samorozwoju*. Łódź: Akademia Sztuk Pięknych.

Kilanowski-Press L., Foote Ch.J., Rinaldo V.J. (2010). *Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices*. "International Journal of Special Education" 25(3), s. 43–56.

Klajs K., Lipman L. (2011). *Terapia Ericksonowska*. W: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.). *Psychoterapia. Szkoły i metody. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Eneteia, s. 283–297.

Knopp K. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, https://www.researchgate.net/publication/313877703_Kompetencje_społeczne_-_pomiar_i_aplikacja_praktyczna (dostęp 20.06.2020).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. (2012). Dz.U. 2012, poz. 1169, http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf (dostęp 20.06.2020).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Poradnik RPO. (2013). „Biuletyn RPO. Materiały" 82, https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/BIULETYN%20RPO%20%E2%80%93%20Materia%C5%82y%20nr%2082%20KPON.pdf (dostęp 20.06.2020).

Korbut A. (2016). *Arteterapia i jej zastosowanie w edukacji*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 11, 3(41), s. 267–280.

Korst A. (2017). *Styl życia Zero Waste. Śmieć mniej, żyj lepiej*. Białystok: Wyd. Vivante.

Kossewska J. (2003). *Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*. „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis" 14: „Studia Psychologica" 1, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/5864/AF014--03--Spoleczenstwo-wobec-osob-niepelnosprawnych--Kossewska.pdf?sequence=1 (dostęp 20.06.2020), s. 39–59.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Kościelska M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
Krauze A., Żyta A., Nosarzewska S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń.
Kumaniecka-Wiśniewska A. (2017). *Polityka równych szans wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną a przemoc symboliczna*. „Acta Universitatis Lodziensis", „Folia Sociologica" 60, https://www.researchgate.net/publication/321791833_Polityka_rownych_szans_wobec_osob_z_niepelnosprawnoscia_intelektualna_a_przemoc_symboliczna (dostęp 20.06.2020).
Kupczyk T., Stor M. (2017). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria, badania i praktyka biznesowa*. Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, https://www.researchgate.net/publication/329243821_Zarzadzanie_kompetencjami_Teoria_badania_i_praktyka_biznesowa/link/5bfe87204585-1523d151af9d/download (dostęp 20.06.2020).
Kwiatkowska A.M., Rola B. (2015). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w świecie nowych technologii cyfrowych. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
Kwieciński Z. (2014). *Edukacja wobec różnicy i inkluzji*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, s. 99–106.
Kyriazopoulou M., Weber H. (red.) (2009). *Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-PL.pdf (dostęp 20.06.2020).
La Greca A.M. (1993). *Social Skills Training with Children: Where Do We Go from Here?*. "Journal of Clinical Child Psychology" 2(22), s. 288–298.
Larkowa H. (1970). *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
Leganés-Lavall E.N., Pérez-Aldeguer S. (2016). *Social Competence in Higher Education Questionnaire (CCSES): Revision and Psychometric Analysis*. "Frontiers in Psychology" 7(1484), https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01484 (dostęp 20.06.2020).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Lejzerowicz M. (2016). *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej*. „Studia z Teorii Wychowania" 7(3), 16, s. 157–176.

Ligus R. (2018). *Wędrujące pojęcia i ujęcia. Od integracji w szkole do pedagogiki inkluzji społeczno-kulturowej*. W: B.D. Gołębniak, M. Pachowicz (red.). *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole: Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań – Wrocław: Collegium Da Vinci – WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 25–44.

Lipkowski O. (1976). *Problem integracji*. „Szkoła Specjalna" 1, s. 6–12.

Ludność i gospodarstwa domowe. Stan i struktura społeczno-ekonomiczna. Część I. Ludność. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011 (2013). Warszawa: GUS, https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/ludnosc-i-gospodarstwa-domowe-stan-i-struktura-spoleczno-ekonomiczna-czesc-i-ludnosc-nsp-2011,11,1.html (dostęp 1.04.2022).

Mały słownik języka polskiego. (1994). E. Sobol (red.). Warszawa: PWN.

Marcinkowska B. (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Marcinkowska B. (2015). *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*. „Psychologia Wychowawcza" 7, s. 205–219.

Marmola M. (2016). *Relacje dzieci niepełnosprawnych z rówieśnikami w klasach integracyjnych*. „Kultura – Przemiany – Edukacja" 4, s. 229–240, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f7030d0b-c262-4ec7-9383-9bddac87cf62 (dostęp 20.06.2020).

Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wyd. Liberi Libri, https://books.google.pl/books?id=dl6kYKgrjNIC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=Pilecka+Pilecki+1990+psychologia&source=bl&ots=hYywj3P-Gd&sig=ACfU3U0CWfbsazyOwoXRpm9Q7plXtVT6w&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwifvPezvbrnAhURzKQKHfrfDfgQ6AEwC3oECAkQAQ#v=onepage&q=Pilecka%20Pilecki%201990%20psychologia&f=false (dostęp 20.06.2020).

Martowska K., Matczak A. (2013). *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*. „Psychologia Jakości Życia / Psychology of Quality of Life" 12(1), s. 43–56.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Matczak A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Mayer J.D., Salovey P. (1999). *Czym jest inteligencja emocjonalna*. W: P. Salovey, D.J. Sluyer (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, s. 21–70.

Meijer C.J.W. (red.) (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education--and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf (dostęp 20.06.2020).

Mikrut A. (2010). *O integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście podmiotowości człowieka*. „Niepełnosprawność" 4, s. 122–134.

Mikrut A. (2019). *Edukacja integracyjna czy włączająca? O prawie do edukacji w kontekście interpretacji terminologii Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. „Niepełnosprawność: zagadnienia, problemy, rozwiązania" 4(33), s. 77–94.

Mitchell D. (2010). *Education that Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs. Final Report*. Christchurch: College of Education. University of Canterbury, https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review--Final.pdf (dostęp 20.06.2020).

Mudło-Głagolska K., Lewandowska M. (2018). *Edukacja inkluzyjna w Polsce*. „Przegląd Pedagogiczny" 2, s. 202–214, https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/94/1/article.pdf (dostęp 20.06.2020).

Myśliwczyk I. (2020). *Wykluczeni. Perspektywa biograficzna osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" 40, s. 127–146, https://niepelnosprawnosc.ug.edu.pl/archiwum-pdf/niepelnosprawnosc40.pdf (dostęp 20.06.2021).

National Study of Inclusive Education (1994). New York: National Center on Educational Restructuring and Inclusion, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375606.pdf (dostęp 25.01.2021).

Nęcka E., Gruszka A., Orzechowski J., Szymura B. (2019). *Trening twórczości*. Sopot: Wyd. Smak Słowa.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 czerwca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty. (2020). Dz.U. 2020, poz. 1327; http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001327 (dostęp 25.01.2021).

Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. (2020). Dz.U. 2020, poz. 1309; https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001309 (dostęp 25.01.2021).

Olechowska A. (2020). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: WN PWN.

Oleksyn T. (2018). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Osoby niepełnosprawne w 2020 roku. Informacja sygnalna w formacie PDF, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/osoby-niepelnosprawne-w-2020-roku,33,2.html (dostęp 20.06.2021).

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016. (2016). Warszawa: GUS, http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf (dostęp 30.06.2017).

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019. (2019). Warszawa: GUS, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html (dostęp 20.06.2020).

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020. (2020). Warszawa: GUS, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20192020,1,15.html (dostęp 30.06.2021).

Papugowa W. (2009). *Edu.pl czyli rzecz o szkole*. Lublin: Wyd. Servire Veritati. Instytut Edukacji Narodowej.

Parchomiuk M. (2016). *Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pietrzak M., Sobocha E. (2017). *The Use of Media for Educating the Intellectually Disabled: For and against*. "Annales Universitatis Paedagogicae

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia" 7, s. 26–40, http://bioannales.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/04/Folia-240--ostateczna.pdf (dostęp 20.06.2020).

Pietrzak M., Sobocha E. (2019). *Kompetencje społeczne a możliwości aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku pracy*. „Przedsiębiorczość – Edukacja" 15(2), s. 95–105.

Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak".

Pilecka W., Pilecki J. (1990). *Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1, s. 58–79.

Pilecki J. (red.) (2002). *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*. WN Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Poradnik ABC. W kierunku udanego życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. (2017). Fundusze Europejskie. Wiedza – Edukacja – Rozwój. Unia Europejska. Europejski Fundusz Społeczny, https://kregiwsparcia.pl/wp-content/uploads/2019/02/ABC_W-kierunku-udanego-z%CC%87ycia--doros%C5%82ych-oso%CC%81b_PORADNIK.pdf (dostęp 20.06.2020).

Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. (2006). "Official Journal L" 394, 30.12.2006, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3Acl1090 (dostęp 20.06.2020).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (2017). Dz.U. 2017, poz. 356, http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf (dostęp 5.02.2020).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

niedostosowaniem społecznym. (2017). Dz.U. 2017, poz. 1578, http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578 (dostęp 20.01.2021).

Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. (2012). „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich" 7, https://www.rpo.gov.pl/pliki/13490881580.pdf (dostęp 20.01.2021).

Rudowski T. (2014). *Arteterapia. Inspiracje i wartości*. Warszawa: Wyd. Eneteia.

Ryś G. (2018). *Praca i przedsiębiorczość w świetle katolickiej nauki społecznej oraz ich polskie doświadczenia*. Wystąpienie otwierające na konferencji „Polonia Restituta" pod tematem: „Praca – Przedsiębiorczość – Społeczna gospodarka rynkowa", 16 kwietnia 2018, https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=QjLv7khRCik (dostęp 20.06.2020).

Schalock R.L., Borthwick-Duffy S.A., Bradley V.J. i in. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington (DC): American Association on Mental Retardation.

Schalock R.L., Luckasson R.A., Shogren K.A. (2007). *The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability*. "Intellectual and Developmental Disabilities" 45(2), s. 116–124.

Schoon I. (2009). *Measuring Social Competencies*. Council for Social and Economic Data, "Working Paper Series" 58. Berlin: Federal Ministry of Education and Research, https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/40952/ssoar-2009-schoon-Measuring_social_competencies.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2009-schoon-Measuring_social_competencies.pdf (dostęp 20.06.2020).

Sęk H. (1998). *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.

Sękowski A.E. (1994). *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wyd. UMCS.

Skałbania B., Babiarz M.Z. (2018). *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?*. „Student Niepełnosprawny: Szkice i Rozprawy" 18(11), s. 17–27, https://core.ac.uk/download/pdf/160238428.pdf (dostęp 20.06.2020).

Slany K. (2014). *Osoby niepełnosprawne w świetle Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 r. – wybrane aspekty*. „Niepełnosprawność: zagadnienia, problemy, rozwiązania" 2(11), s. 44–62, https://www.pfron.org.pl/download/5/503/04-KrystynaSlany.pdf (dostęp 10.03.2017).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Sobocha E., Pietrzak M. (2017). *Praktyczne zastosowanie kompetencji cyfrowych przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*. W: A.B. Kwiatkowska, M.M. Sysło (red.). *Informatyka w edukacji: wokół nowej podstawy informatyki*. Toruń: WN UMK, s. 298–308, http://iwe.mat.umk.pl/iwe2017/materials/art2017/37.pdf (dostęp 20.06.2020).

Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D. i in. (2015). *Raport końcowy. Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-wlaczajcy-system-edukacji-i-rynku-pracy-rekomendacje-dla-polityki-publicznej.pdf (dostęp 20.06.2020).

Sokhanvar Z., Salehi K. (2019). *Participatory Action Research to Promote Educational Quality: A Literature Review*. "Research & Reviews: Journal of Educational Studies" 4(2), s. 23–34, https://www.researchgate.net/publication/330684769_Participatory_Action_Research_To_Promote_Educational_Quality_A_Literature_Review (dostęp 20.06.2021).

Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.

Speck O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Wyd. Harmonia.

Stelter Ż. (2009). *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: WN Scholar.

Szumski G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa: WN PWN – Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Trębicka-Postrzygacz B. (2017). *O niepełnosprawności w definicjach i regulacjach prawnych w perspektywie inkluzji społecznej*. „Student Niepełnosprawny: Szkice i Rozprawy" 17(10), s. 41–53, https://repozytorium.uph.edu.pl/handle/11331/1676 (dostęp 20.06.2020).

Uczniowie i studenci niepełnosprawni. (2016). Warszawa: Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja (dostęp 30.06.2017).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2018/2019 wg SIO stan na 30.09.2018 r. (2018). Warszawa: Centrum Informatyczne Edukacji, https://cie.gov.pl/archiwalne-dane-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

-statystyczne/ads-uczniowie-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/ (dostęp 30.06.2021).

Vicente E., Mumbardó-Adam C., Guillén V.M. i in. (2020). *Self-Determination in People with Intellectual Disability: The Mediating Role of Opportunities*. "International Journal of Environmental Research and Public Health" 17(17), s. 6201. https://doi.org/10.3390/ijerph17176201 (dostęp 30.06.2021).

Walkowska W., Gągorowski B. (2014). *Założenia i bariery kształcenia integracyjnego*. W: S. Wrona, W. Walkowska (red.). *Niepełnosprawność w rodzinie jako wyzwanie edukacyjne*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 107–121.

Winterton J. (2009). *Competence across Europe: Highest Common Factor or Lowest Common Denominator?*. "Journal of European Industrial Training" 33(8/9), s. 681–70.

Winterton J., Delamare-LeDeist F., Stringfellow E. (2006). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*. "Cedefop Reference series" 64, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf (dostęp 20.06.2020).

Wiszejko-Wierzbicka D. (2016). *Kompetencje społeczne rozpoznanie i rozwój*, https://docplayer.pl/16124043-Kompetencje-spoleczne-rozpoznanie.html (dostęp 20.06.2020).

Wiśniewska M. (2019). *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Poradnik dla rodziców i terapeutów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wojnarska A. (2016). *Inteligencja społeczna w ujęciu Daniela Golemana*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 35(2), s. 223–236, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_lrp_2016_35_2_223 (dostęp 20.06.2020).

Wolska D. (2011). *Wpływ prawidłowego przystosowania społecznego na jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. W: B. Cytowska (red.). *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 44–71.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Wolska D. (2015). *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych z głębsza niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: WN Uniwersytetu Pedagogicznego.

World Report on Disability 2011 (2011). Geneva: WHO, https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1 (dostęp 20.06.2020).

Yazbeck M., McVilly K., Parmenter T.R. (2004). *Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities: An Australian Perspective*. "Journal of Disability Policy Studies" 15(2), s. 97–111, https://doi.org/10.1177/10442073040150020401 (dostęp 20.06.2020).

Zacharuk T. (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum" 1(20), s. 2–7.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) (2006), https://www.ore.edu.pl/images/files/POWER/zarzadzanie_oswiata/Kompetencje%20kluczowe%20-%20definicje%20i%20opis.pdf (dostęp 20.06.2020).

Zasępa E. (2016). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Żółkowska T. (2011). *Wspomaganie rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Refleksje pedagoga*. W: B. Cytowska (red.). *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 72–85.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

SPIS FOTOGRAFII

Fot. 1. Spotkania zapoznawcze młodzieży z SOSW z młodzieżą akademicką z UJ i z programu Erasmus 56
Fot. 2. Spotkanie studentek IGiGP UJ z młodzieżą z SOSW; rozmowy z wykorzystaniem pamiętników 59
Fot. 3. Uczniowie z zaciekawieniem oglądają „list audiowizualny" od studentki; nawiązanie kontaktu w mediach społecznościowych celem podtrzymania relacji koleżeńskich 64
Fot. 4. Zajęcia z udziałem studentów i studentek programu Erasmus wykorzystujące tablicę multimedialną i aplikacje edukacyjne dostępne online 68
Fot. 5. Zajęcia w pracowni gospodarstwa domowego w SOSW nr 3 w Krakowie 71
Fot. 6. Zdjęcia z rozgrywek *bocce* i *kinect* 75
Fot. 7. Twórcze zajęcia z wykorzystaniem piasku kinetycznego i gipsu 80
Fot. 8. Wspólne działania młodzieży z wykorzystaniem elementów arteterapii 81
Fot. 9. Praca zespołowa przy tworzeniu patchworkowego obrazu 85
Fot. 10. Studentka prezentująca swoje zainteresowanie żeglarstwem – ćwiczenia wiązania węzłów żeglarskich 89
Fot. 11. Prezentowanie swoich zainteresowań przez uczestników spotkań: hodowla mrówek prowadzona przez studenta 89

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 12. Prezentowanie swoich zainteresowań przez uczestników spotkań: zawody judo ucznia SOSW 90
Fot. 13. Rozpoznawanie emocji na fotografiach oraz odgrywanie scenek związanych z wyrażaniem stanów emocjonalnych 95
Fot. 14. Wykonanie makiety modelu miasta i tworzenie jego planu na podkładzie oraz modelu ukształtowania terenu Polski 100
Fot. 15. Wspólne świętowanie – zabawa karnawałowa 104
Fot. 16. Wspólne świętowanie – zabawa andrzejkowa, urodziny ucznia SOSW w towarzystwie młodzieży akademickiej i szkolnej 105
Fot. 17. Prace ilustrujące cele zrównoważonego rozwoju odnoszące się do zachowania życia pod wodą i na lądzie 109
Fot. 18. Prace ilustrujące cele zrównoważonego rozwoju odnoszące się do zachowania życia pod wodą i na lądzie oraz energii odnawialnej 109
Fot. 19. Wspólna wizyta młodzieży w MICET Muzeum Interaktywne / Centrum Edukacji Teatralnej w Narodowym Starym Teatrze w Krakowie 116
Fot. 20. Interaktywne zwiedzanie muzeum: przeglądanie na monitorze archiwalnych zdjęć ze spektakli, komponowanie nowych strojów scenicznych, wkomponowanie się w świetlny mural, współtworzenie muzycznych remiksów 117
Fot. 21. Improwizowanie ruchu scenicznego na scenie do słyszanej muzyki i nagrywanie parami aktorskich improwizacji 118
Fot. 22. Zwiedzanie obiektów na Kampusie 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego: wystawa czasowa w CEP 122
Fot. 23. Zwiedzanie obiektów na Kampusie 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego: modelowanie ukształtowania terenu w *sandboxie* oraz w pojemnikach z piaskiem kinetycznym 123
Fot. 24. Rozpoznawanie eksponatów w sali wystawienniczej Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ 126

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Fot. 25. Zwiedzanie ekspozycji Centrum Edukacji Przyrodniczej UJ, eksploracja zbioru owadów przechowywanych w magazynie muzeum oraz historycznego gabinetu profesorskiego 127
Fot. 26. Uczniowie z NI w kokpicie samolotu symulują korzystanie z przyrządów pilotażowo-nawigacyjnych, a w komisariacie policji przymierzają elementy stroju wykorzystywanego do zabezpieczania imprez 131
Fot. 27. Odgrywanie scenek rodzajowych w szkole ze studentami i studentkami przed rzeczywistymi spotkaniami w kawiarni 134
Fot. 28. Prace wykonane przez uczniów SOSW ze znalezionych kamieni, szyszek, liści i patyków 138
Fot. 29. Zabawa w skrzaty i chochliki leśne na terenie Uroczyska Skałki Twardowskiego w Krakowie 139
Fot. 30. Inscenizacja uczniów sceny z filmu *Pogromcy duchów* oraz rozmowy o filmie w szkole po odbytym seansie w kinie 142
Fot. 31. Wspólne zwiedzanie terenu Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie eksponowany jest szkielet dinozaura, zwany smokiem wawelskim 146
Fot. 32. Mapy mentalne i kognitywne wykonane przez młodzież z SOSW nr 3 w Krakowie 147

Zdjęcia pochodzą z archiwum autorek.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16106823A3633633